Niveau(x) d'enseignement : 6 Numéro EDUQ : 9370367
Centre d'intérêt : 250

Fontaine, Pierre

Description et gestion des mesures d'accueil et d'intégration des minorités ethniques au collégial : mesures recueillies dans les cégeps anglophones du Québec et dans les établissements de niveau post-secondaire au Canada anglais, aux Etats-Unis et en Europe francophone / par Pierre Fontaine. -- [Québec?] : P. Fontaine, 1991
ix, 194 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé : f. viii-ix. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 96-112.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Communauté culturelle * Accueil des étudiants * Intégration scolaire * Education interculturelle * Ecole anglophone * Cégep * Allophone * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement) * Postsecondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Québec (Province) * Canada * Etats-Unis * Europe

Ce rapport répertorie les moyens dont se servent les cégeps anglophones du Québec depuis 20 ans pour intégrer au milieu collégial les élèves issus des communautés culturelles. On y trouve d'abord une définition du problème ainsi que le cadre sociologique global dans lequel s'insère l'intégration scolaire des minorités ethniques au Québec. Vient ensuite une analyse des données répertoriées au moment d'une enquête faite sur le terrain dans les cégeps anglophones de la province. Les résultats de l'analyse ont été regroupés sous les grands thèmes suivants: le soutien linguistique aux allophones, les expérimentations pédagogiques dans les collèges, une place à faire aux membres des minorités ethniques dans les cégeps anglophones, les mécanismes de recours contre la discrimination et le racisme, les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel, les données qualitatives sur les clientèles et le perfectionnement du personnel. Vient ensuite un tableau d'ensemble des approches canadiennes, américaines et européennes de l'intégration des minorités ethniques dans les établissements scolaires de niveau postsecondaire seulement. Ce rapport traite également de la gestion des mesures répertoriées ou de l'aspect purement administratif de leur implantation et concerne donc aussi les cadres des établissements. On y décrit le modèle global de collège pluriethnique, les facteurs organisationnels nécessaires à l'intégration, les facteurs personnels de résistance et on présente, pour finir, un modèle de fonctionnement d'un collège dans un cadre interculturel.

Type de document :

9370367

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

DESCRIPTION ET GESTION DES MESURES D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION DES MINORITES ETHNIQUES AU COLLEGIAL

(Mesures recueillies dans les cègeps anglophones du Quebec et dans les établissements de niveau post-secondaire au Canada anglais, aux Etats-Unis et en Europe francophone)

par

Pierre Fontaine

Promotion 1989-1990

RAPPORT D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Québec

Avril 1991

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

9370367

IAIT
1105

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

DESCRIPTION ET GESTION DES MESURES D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION DES MINORITES ETHNIQUES AU COLLEGIAL

(Mesures recueillies dans les cégeps anglophones du Québec et dans les établissements de niveau post-secondaire au Canada anglais, aux Etats-Unis et en Europe francophone)

par

SOUTENU
Le 25 mars 1991 à Québec

Pierre Fontaine

Promotion 1989-1990

RAPPORT D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Québec

Avril 1991

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier le Service des Affaires Étudiantes de la Direction Générale de l'Enseignement collégial du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science de m'avoir confié cette recherche.

Je remercie spécialement le directeur du service, **Régis Malenfant**, de même que **Chantal Leclerc**, professionnelle responsable au Ministère du dossier des minorités, dont le soutien me fut particulièrement précieux en cours de route.

Denyse Lemay, professeure d'anthropologie et conseillère pédagogique en éducation interculturelle au collège de Bois de Boulogne, a également contribué par ses conseils avisés à la bonne marche du projet. Je l'en remercie sincèrement.

Gladys L. Symons, professeure à l'ENAP et directrice académique de la recherche, a surveillé de près le déroulement et les multiples étapes de cette entreprise pleine d'embûches. Je lui suis fort reconnaissant de ses suggestions et avis pertinents.

Je remercie enfin la soixantaine de personnes qui, dans les cégeps anglophones, ont gentiment donné de leur temps, soit pour répondre au questionnaire, soit pour faire part, au cours d'entrevues souvent longues, de leurs opinions ou positions concernant l'intégration des minorités ethniques dans leur établissement.

AVANT - PROPOS

Ce projet d'intervention est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique de l'Ecole Nationale d'Administration Publique du Québec.

Il a été entrepris dans le but de recueillir et d'analyser de l'information sur un des problèmes majeurs auxquels les collèges publics sont aujourd'hui confrontés: l'intégration harmonieuse des nombreux élèves issus des communautés culturelles.

Il a été déposé à l'ENAP et accepté par le mandant, Régis Malenfant. L'auteur prend l'entière responsabilité des erreurs ou omissions qu'il pourrait contenir.

Table des Matières

Remerciements ii

Avant-propos iii

Table des matières iv

Liste des tableaux vii

Sommaire viii

INTRODUCTION 1

Le problème et son contexte 2

La présentation du mandat 7

CHAPITRE PREMIER: Notions d'intégration 10

1.1 La notion de mesure 10

1.2 La notion d'intégration 10

1.3 La notion de minorité ethnique 12

CHAPITRE DEUXIEME: Précisions méthodologiques 19

CHAPITRE TROISIEME : Les mesures d'intégration dans les cégeps anglophones 23

Introduction 23

3.1 L'approche globale des cégeps anglophones 25

3.2 Les grands thèmes de l'étude 29
3.2.1 Le soutien linguistique aux allophones 29

3.3 Les pratiques pédagogiques à ajuster 33
3.3.1 Ajustement des stratégies d'enseignement 33
3.3.2 Ajustement des contenus d'enseignement 38

3.4 L'interculturel à promouvoir 39

3.5 Une place à faire dans les cégeps aux élèves issus des minorités ethniques 44

3.6 Le respect des droits des élèves issus des minorités 47

3.7 Les prises de position concernant l'interculturel 48

3.8 L'éducation des adultes 49

3.9 Les moyens 51
3.9.1 Les ressources en éducation interculturelle 51
3.9.2 Les données quantitatives 52
3.9.3 La recherche 53
3.9.4 Le perfectionnement 53

3.10 Les enjeux de l'implantation de l'interculturel dans les cégeps anglophones 54

CHAPITRE TROISIEME : Les mesures d'intégration dans les cégeps anglophones 23

Introduction 23

3.1 L'approche globale des cégeps anglophones 25

3.2 Les grands thèmes de l'étude 29
3.2.1 Le soutien linguistique aux allophones 29

3.3 Les pratiques pédagogiques à ajuster 33
3.3.1 Ajustement des stratégies d'enseignement 33
3.3.2 Ajustement des contenus d'enseignement 38

3.4 L'interculturel à promouvoir 39

3.5 Une place à faire dans les cégeps aux élèves issus des minorités ethniques 44

3.6 Le respect des droits des élèves issus des minorités 47

3.7 Les prises de position concernant l'interculturel 48

3.8 L'éducation des adultes 49

3.9 Les moyens 51
3.9.1 Les ressources en éducation interculturelle 51
3.9.2 Les données quantitatives 52
3.9.3 La recherche 53
3.9.4 Le perfectionnement 53

3.10 Les enjeux de l'implantation de l'interculturel dans les cégeps anglophones 54

CHAPITRE QUATRIEME: L'implantation des mesures et du modèle interculturels 59

4.1 Modèle global de collège pluriethnique 60

4.2 Facteurs organisationnels 63
- 4.2.1 La cueillete d'informations rigoureusement exactes sur la composition ethnique de la clientèle de l'établissement 63
- 4.2.2 Les mesures de support 65
- 4.2.3 L'évaluation de l'élève allophone 67
- 4.2.4 L'évaluation de l'enseignement compensatoire 69
- 4.2.5 L'identification des sources d'accrochage 70
- 4.2.6 Le personnel du collège 74

4.3 Les facteurs personnels de résistance à l'implantation de l'interculturel en milieu collégial 75
- 4.3.1 Les fonctionnaires 76
- 4.3.2 Les enseignants 77
- 4.3.3 Les minorités ethniques 78
- 4.3.4 Les cadres des cégeps 79

4.4 Modèle d'instauration du changement interculturel dans un cégep 80

5. Recommendations 87

6. Conclusion 93

BIBLIOGRAPHIE 95

ANNEXES 113

Annexe 1 : Le questionnaire 114
Annexe 2 : Les approches canadiennes, américaines et européennes 124
Annexe 3 : Le répertoire des mesures d'intégration colligées dans les cégeps anglophones du Québec 183

Liste des tableaux

Tableau 1 : Interdépendance et partenariat social 57

Liste des figures

Figure 1 : Le collège pluriethnique, un système global 61

Figure 2 : Délai et difficulté de réalisation de divers changements 82

SOMMAIRE

Ce rapport d'intervention répertorie, pour la première fois, les moyens dont se servent les cégeps **anglophones** du Québec depuis 20 ans pour intégrer au milieu collégial les élèves issus des communautés culturelles. Il a été conçu pour venir en aide aux administrations locales des collèges publics de la province, aussi bien francophones, anglophones que bilingues aux prises avec une clientèle de plus en plus multiethnique. Elles y trouveront de quoi alimenter leur réflexion et leur action.

On y trouve d'abord une définition du problème ainsi que le cadre sociologique global dans lequel s'insère l'intégration scolaire des minorités ethniques au Québec.

Vient ensuite une analyse des données répertoriées au moment d'une enquête faite sur le terrain dans les cégeps anglophones de la province. Les résultats de l'analyse ont été regroupés sous les grands thèmes suivants: le soutien linguistique aux allophones, les expérimentations pédagogiques dans les collèges, une place à faire aux membres des minorités ethniques dans les cégeps anglophones, les mécanismes de recours contre la discrimination et le racisme, les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel, les données quantitatives sur les clientèles et le perfectionnement du personnel.

Cette première partie sur les cégeps anglophones est suivie d'un tableau d'ensemble des approches canadiennes, américaines et européennes de l'intégration des minorités ethniques dans les établissements scolaires **de niveau post-secondaire seulement**.

Ce rapport traite également de la gestion des mesures répertoriées ou de l'aspect purement administratif de leur implantation et concerne donc aussi les cadres des établissements.

En effet, la gestion d'un cégep pluriethnique diffère passablement de celle d'un établissement à clientèle plus homogène. On y décrit l'approche d'ouverture institutionnelle nécessaire à l'intégration harmonieuse des groupes, les principaux problèmes susceptibles de se présenter, les irritants ou contraintes possibles à l'intégration, et on y présente, pour finir, un modèle de fonctionnement d'un établissement de niveau collégial dans un cadre interculturel.

Cette recherche sur l'intégration scolaire des minorités ethniques au niveau post-secondaire repose entièrement sur la notion d'intégration telle que définie au chapitre premier par la sociologue canadienne Evelyn Kallen et l'intégration réussie peut, selon elle, être définie comme étant le moment privilégié où les minorités deviennent **partenaires** de la majorité. L'approche d'intégration que propose notre recherche met donc l'accent sur le **partenariat social** et **l'interdépendance des groupes** et rejoint, ce faisant, les approches d'intégration les plus modernes.

Cette étude constitue donc un modèle cohérent d'intégration d'intégration socio-scolaire des minorités ethniques au Québec d'aujourd'hui.

Introduction

"The degree to which multicultural - or intercultural - *education becomes a reality in our schools depends largely upon the attitudes and behaviors of classroom teachers."*

(Rodriguez, 1983) [1]

INTRODUCTION

Le problème et son contexte

Depuis quinze ans déjà, l'on parle dans les pays occidentaux industrialisés d'améliorer la situation des immigrants et de faciliter par différentes mesures leur intégration au pays d'accueil. Il est vite apparu, en cours de réflexion, que l'école devait jouer un rôle important **d'agent intégrateur** dans cette entreprise.

De cette préoccupation est né, aux Etats-Unis, le concept moderne de pédagogie interculturelle, devenu par la suite le nouveau pilier de l'intégration scolaire dans les écoles occidentales à forte concentration ethnique, et c'est par le truchement de l'interculturalisme, particulièrement populaire au Québec, que l'on a tenté depuis de redéfinir le concept d'intégration scolaire des minorités ethniques.

---

[1] Gay, Geneva Multicultural Teacher Education, Chapter 7, p.154 in Multicultural Education in Western Societies, New-York, Praeger Publishers, 1986, 204 pages

C'est en deux temps que l'interculturel est apparu dans les écoles américaines. A la fin des années soixante, la minorité noire du pays exigea violemment qu'on l'intègre, soutenue dans sa démarche par les divers groupes minoritaires du pays que l'on croyait alors harmonieusement intégrés au melting-pot. Après moultes émeutes et mouvements de protestation, les autorités du pays n'eurent d'autre choix que de concéder rapidement aux citoyens noirs un statut égal à celui des citoyens de race blanche. Parmi les manifestations les plus importantes de cette émancipation, on notait la démocratisation du système d'éducation.

Cette ouverture aux minorités de toutes sortes se manifesta par le réarrangement rapide du matériel scolaire que l'on débarrassa de toute trace de racisme et de tout stéréotype discriminatoire, par l'insertion dans le curriculum de cours ou de programmes spécifiques à contenu ethnique, par l'embauche de personnel issus des minorités ethniques à tous les niveaux du système, par le soutien massif de l'enseignement des langues d'origine aux minorités et, enfin, par la création de centres noirs, de fraternités, d'associations mono ou multiethniques, de maisons de la culture noire, etc. visant à soutenir l'ethnicité et à donner aux cultures, autres que celle du groupe dominant, la visibilité dont elles avaient besoin.

On signalait toutefois, au fil des ans, et parallèlement à cette transformation générale, une hésitation évidente à mettre en pratique les théories et mesures d'intégration scolaire issues de l'interculturalisme et telles que mises au point par les éducateurs-spécialistes américains. Il faudrait même parler de recul dès le début des années 80 et d'abandon partiel au profit d'une approche plus globale.

Il n'est pas impossible que l'inertie des bureaucraties scolaires ait joué quelque rôle dans cette résistance au changement, caractéristique d'ailleurs de toute forme de bureaucratie professionnelle. Mais il ne faudrait pas, non plus, sous-estimer l'importance de la résurgence d'un doute fondamental face aux mesures et programmes d'intégration scolaire interculturels, lesquels furent souvent balayés par le vent de néoconservatisme culturel, social et économique qui souffla sur les Etats-Unis et sur le monde industrialisé au cours de la dernière décennie.

C'est en deux temps que l'interculturel est apparu dans les écoles américaines. A la fin des années soixante, la minorité noire du pays exigea violemment qu'on l'intègre, soutenue dans sa démarche par les divers groupes minoritaires du pays que l'on croyait alors harmonieusement intégrés au melting-pot. Après moultes émeutes et mouvements de protestation, les autorités du pays n'eurent d'autre choix que de concéder rapidement aux citoyens noirs un statut égal à celui des citoyens de race blanche. Parmi les manifestations les plus importantes de cette émancipation, on notait la démocratisation du système d'éducation.

Cette ouverture aux minorités de toutes sortes se manifesta par le réarrangement rapide du matériel scolaire que l'on débarrassa de toute trace de racisme et de tout stéréotype discriminatoire, par l'insertion dans le curriculum de cours ou de programmes spécifiques à contenu ethnique, par l'embauche de personnel issus des minorités ethniques à tous les niveaux du système, par le soutien massif de l'enseignement des langues d'origine aux minorités et, enfin, par la création de centres noirs, de fraternités, d'associations mono ou multiethniques, de maisons de la culture noire, etc. visant à soutenir l'ethnicité et à donner aux cultures, autres que celle du groupe dominant, la visibilité dont elles avaient besoin.

On signalait toutefois, au fil des ans, et parallèlement à cette transformation générale, une hésitation évidente à mettre en pratique les théories et mesures d'intégration scolaire issues de l'interculturalisme et telles que mises au point par les éducateurs-spécialistes américains. Il faudrait même parler de recul dès le début des années 80 et d'abandon partiel au profit d'une approche plus globale.

Il n'est pas impossible que l'inertie des bureaucraties scolaires ait joué quelque rôle dans cette résistance au changement, caractéristique d'ailleurs de toute forme de bureaucratie professionnelle. Mais il ne faudrait pas, non plus, sous-estimer l'importance de la résurgence d'un doute fondamental face aux mesures et programmes d'intégration scolaire interculturels, lesquels furent souvent balayés par le vent de néoconservatisme culturel, social et économique qui souffla sur les Etats-Unis et sur le monde industrialisé au cours de la dernière décennie.

Quelques intervenants soulignerent egalement que certaines de ces politiques et mesures d'intégration scolaire étaient entachées d'ambiguité et qu'elles risquaient même de nuire à ceux et celles qui les subiraient. La première phase interculturelle américaine avait, de toute evidence, ete lancee tres vite, sans assise scientifique, et n'avait pas produit l'effet escompté. De nombreux spécialistes de toutes disciplines se penchèrent donc derechef, au début des années quatre-vingt, sur le problème de l'intégration scolaire des minorités ethniques dans l'espoir d'y trouver, cette fois, une solution plus adéquate.

Les cogitations des experts menèrent à l'inéluctable constatation suivante: jamais, au cours de l'implantation des mesures de la premiere phase, **on n'avait impliqué le groupe dominant dans le processus d'intégration**. C'est sur l'ethnicité qu'on avait toujours systématiquement mis l'accent et le travail d'intégration s'était fait à sens unique. Le modèle en usage au cours de cette première phase d'intervention fut, du reste, baptisé « modèle des déficits culturels » puisque l'ethnicité y était envisagée comme une sorte de handicap culturel dont souffrait supposément tout immigrant qui n'avait pas la culture de la majorité. On mettait sur un pied d'égalité handicapés physiques et culturels.

On choisit donc, au cours de la deuxième phase, de mettre l'accent sur les attitudes et les valeurs du groupe dominant - les enseignants blancs - qui travaillaient en milieu pluriethnique pour tenter de les transformer. On convint, dans la même optique, de respecter davantage les langues d'origine et de les enseigner désormais au plus grand nombre d'élèves possible au lieu d'en réserver l'enseignement aux élèves issus des minorités surtout. La culture organisationnelle des établissements fut repensee afin de refléter la composition du milieu et de la communaute et non plus celle des cadres anglo-saxons blancs et protestants seulement. Les normes et les valeurs des établissements furent réajustées aux besoins ethniques et culturels de la clientèle et l'on revisa enfin systématiquement les procedures d'évaluation et de testing pour les adapter aux besoins de la clientèle de plus en plus diversifiée des collèges publics.

Cette approche globale, actuellement en usage **à des degrés divers** dans les collèges anglophones du Québec, était inspirée des sociologues de l'Ecole de Chicago et des travaux menés au début du siècle par l'Allemand Ferdinand Tönnies; elle conférera au mouvement interculturel une base plus solide. Ces sociologues américains étudiant l'évolution de la ville de Chicago aux prises, dans les années 50, avec une abondante population migrante en provenance de tous les pays du monde avaient constaté, comme Tönnies un siècle plus tôt, la recréation dans la société urbaine (Gesellschaft) des communautés (Gemeinschaften) dont originaient souvent les nouveaux arrivants.

Suivant le même schème, l'on retrouvait dans la Chicago de 1950 un quartier grec, un quartier italien, un quartier juif, des quartiers riches, des quartiers pauvres, un quartier commercial, un quartier des affaires, un quartier de prostituées, etc. Il ne restait plus, pour former avec ces multiples regroupements humains (Gemeinschaften) naturels, une société (Gesellschaft) homogène qui fonctionnât convenablement qu'à jeter d'un groupe à l'autre des ponts interculturels. L'école n'étant finalement que le reflet de la société, on appliqua cette approche nouvelle aux établissements scolaires et l'on tenta d'unir en une société collégiale homogène toutes les sous-cultures présentes dans le milieu.

Cette approche d'intégration interdépendante fut reprise par le gouvernement canadien et adaptée au multiculturalisme. En effet, on préféra toujours parler au Canada, probablement pour mieux se démarquer en tant que nation du puissant voisin américain, de modèle **multiculturel** et de **mosaïque** ethnique bien que, dans les faits, l'approche d'intégration socio-scolaire canadienne ressemblât, avec le temps, de plus en plus à l'approche américaine. Le Québec s'opposa cependant, au moment de son apparition, au multiculturalisme canadien qui banalisait, selon lui, la présence francophone à l'intérieur de la maison canadienne et réduisait l'importance de la langue et de la culture françaises au pays. Les Québécois, soucieux de préserver leur originalité, leur culture et leur langue, adoptèrent un modèle qu'ils nommèrent interculturel, à base d'interpénétration des cultures en français.

On opte donc, avec le temps, massivement dans les écoles du grand Montréal multiethnique pour l'interculturel et cette orientation pédagogico-sociale nouvelle au Québec prit des allures de modèle d'intégration des immigrants à la société québécoise à la suite de la publication de documents politiques émis par le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration en 1981. Il importait, par conséquent, de refaire le point sur l'état de l'interculturel et ce, particulièrement dans les cégeps. En effet, plusieurs cégeps, surtout ceux de la région montréalaise, fourmillent depuis quelques années d'élèves issus des communautés culturelles, conséquence de la politique d'ouverture du pays aux immigrants de toutes nationalités et de l'application de la Charte de la Langue Française.

Comme cette vague migratoire ne cesse de croître, les collèges publics du Québec verront augmenter, dans les années à venir, le pourcentage de leur clientèle en provenance d'ethnies diverses. Certains cégeps francophones de Montréal recrutent, d'ores et déjà, une bonne partie de leur population étudiante parmi les membres des communautés culturelles, sans parler des cégeps anglophones dont la clientèle est depuis longtemps pluriethnique.

Des données récentes du Ministère de l'Education nous rappellent qu'environ quatre élèves sur dix sont maintenant issus des communautés culturelles dans les écoles primaires et secondaires francophones de la région de Montréal, que quatre-vingt-dix ethnies sont représentées et qu'on y parle une cinquantaine de langues étrangères. Compte tenu que plusieurs élèves issus de communautés autres que québécoise de souche étudieront éventuellement au niveau collégial, il ne reste plus aux administrations des cégeps qu'à se doter de moyens efficaces pour faire face à ce nouveau défi. A l'automne 1989, les inscriptions dans les collèges publics de la province d'élèves allophones, c'est-à-dire de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, se chiffraient déjà à près de 10 000, soit environ 7 % de la clientèle totale et 94 % de ceux-ci se concentraient dans les cégeps de Montréal, Laval et Longueuil, révèle l'étude statistique commandée par le Ministère qui a servi de point de départ à notre recherche.

Ce nombre ne comprend toutefois que les inscriptions à l'enseignement ordinaire menant à un diplôme d'études collégiales dans les collèges publics seulement et ignore complètement l'immense clientèle de l'éducation permanente de même que celle des collèges privés. On peut donc se faire une idée de l'ampleur du phénomène allophone au niveau collégial au Québec à l'heure actuelle. C'est dans ce contexte que la Direction générale de l'enseignement collégial, souhaitant favoriser autant l'intégration de ces nouveaux arrivants à leur pays d'adoption que leur réussite scolaire, a commandé à l'intervenant une étude visant à identifier les mesures facilitant l'accueil et l'intégration des allophones afin de leur garantir, si possible, les meilleures chances de succès et le plein épanouissement de leurs talents.

La présentation du mandat

Le but de ce projet d'intervention était de répertorier et de décrire les différentes mesures d'accueil et d'intégration des minorités ethniques utilisées dans les cégeps anglophones de la province ou dans les campus de ces cégeps et de faire le point sur l'état de l'interculturel dans le milieu. Ce premier ratissage dans les établissements anglophones d'enseignement collégial est suivi d'une étude des mesures d'intégration en usage **au niveau postsecondaire** dans les autres provinces du Canada, aux Etats-Unis et en Europe francophone dans le but de juger finalement de leur éventuelle transférabilité dans l'ensemble des collèges publics de la province de Québec. Ces mesures, présentement mal connues, peuvent elles aussi contribuer, une fois diffusées, à mieux outiller les catégories de personnel responsables et conséquemment à développer chez les élèves des minorités ethniques, un sentiment d'appartenance ou d'allégeance à l'établissement scolaire dans lequel ils étudient, à la société québécoise en général et en fin de compte à leur nouveau pays. Compte tenu que le monde anglo-saxon nord-américain possède en la matière une expérience plus longue et différente de celle des francophones d'Amérique, il s'avérait important de faire chez eux un premier inventaire afin d'en analyser, par la suite, la transférabilité dans tout le réseau.

3.1 L'approche globale des cégeps anglophones

En principe, à peu près personne ne travaille spécifiquement pour les minorités ethniques dans les cégeps anglophones. On y travaille pour la clientèle étudiante au grand complet, aussi bien allophone qu'anglophone. L'ethnicité semble, à prime abord du moins, n'intéresser personne, même si notre recherche a, somme toute, démontré le contraire. On n'a qu'à référer à l'annexe trois (3) pour s'en convaincre.

Comme on y trouve maintenant beaucoup moins d'immigrants récents que dans les cégeps francophones, compte tenu des effets de la loi 101 sur le secteur collégial anglais, les allophones qui y étudient sont, à toutes fins pratiques, comparables aux élèves anglophones de souche puisqu'ils ont déjà fait leurs études primaires et secondaires en anglais.

Ces cégépiens anglophones proviennent d'un milieu très hétérogène et multiethnique et n'ont pas besoin qu'on les «intègre» à l'aide de services spécifiques, de comités ou de programmes spécieux. Les diverses communautés culturelles étant déjà suffisamment visibles et abondamment représentées chez les multiples intervenants du milieu, il ne vaut pas la peine d'accorder à l'ethnicité plus d'importance qu'elle n'en a : elle est omniprésente. A titre d'exemple, rappelons que le collège Dawson est, de toutes les organisations de la province de Québec, scolaires ou non, celle dont le taux d'ethnicité est le plus élevé.

On comprendra facilement, à la suite de ces quelques observations, qu'il soit souvent difficile de distinguer le groupe ethnique majoritaire d'un cégep anglophone des véritables «minorités ethniques», elles-mêmes difficiles à définir. Personne n'attache donc d'importance à ce genre de distinction. En fait, la clientèle et le personnel réunis des établissements anglophones forment souvent une remarquable mosaïque de minorités où chacun est plus ou moins l'ethnique de l'autre, tout en partageant le moyen de communication commun qu'est la langue anglaise.

Cette conclusion s'est en tout cas imposée d'elle-même avec une évidence rare au cours de notre recherche, les anglophones rencontrés et interrogés ayant eu du mal à définir le mot minorité et se déclarant eux-mêmes tous plus ou moins minoritaires.

Mais si nous sommes tous ethniques dans la mesure où nous sommes humains, d'où le concept de "minorité ethnique" peut-il venir et que peut-il bien vouloir dire ? La sociologue Danielle Juteau-Lee apporte encore là une précision importante à la compréhension du problème en mentionnant que

> le concept de minorité ethnique est habituellement réservé aux communautés d'histoire et de culture dominées, ces dernières possédant une histoire mais point d'historicité, étant incapable de formuler un projet politique susceptible de modifier radicalement leurs rapports au groupe dominant, en l'occurence la communauté qui contrôle le fonctionnement de l'Etat et des appareils idéologiques.[10]

La communauté haitienne du Québec, par exemple, ne peut, du jour au lendemain, formuler un projet politique qui transformerait totalement sa destinée et son statut minoritaire à l'intérieur du pays en un statut national. C'est ce qui nous permet d'affirmer que les Haitiens sont une minorité ethnique à l'intérieur de la nation québécoise. Quant aux Québécois, le groupe ethnique dominant, tout en entretenant des relations ethniques avec les autres groupes, ils ne se perçoivent pas comme un groupe ethnique; ils se définissent comme une nation, laquelle est une communauté de destin. Cette nouvelle définition de la nation se substitue à

> la simple énumération des éléments empiriques qui constituent une nation, à savoir le territoire commun d'habitation, l'origine commune, la langue commune, les moeurs et coutumes communes, l'expérience commune et le passé historique commun, les lois communes et la religion commune [...].[11]

---

[10] Juteau, Danielle op. cit., note 2, p.44
[11] Ibidem

Rappelons également que l'on visait, par ce projet, aussi bien une **cueillette de données** sur ce qui existe qu'une **analyse de besoins** qui présentement s'expriment dans les collèges publics du Québec en matière d'intégration. En conséquence, différents responsables des collèges, susceptibles d'entrer en contact avec des représentants des minorités ethniques ou travaillant directement avec eux, ont été interrogés et leurs réponses, autant que les résultats du questionnaire d'enquête proprement dit, ont servi de support à la rédaction de l'étude. Nos recommandations finales tiennent donc compte des besoins identifiés *in situ* et de leur possible réalisation dans le concret.

Enfin, l'ultime objectif de cette recherche était de dégager, pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, les perpectives générales d'une éventuelle politique globale d'intégration des élèves issus des minorités ethniques dans les 47 collèges publics de la province à partir de leur vécu quotidien ainsi que de leurs objectifs ou besoins à long terme identifiés par les personnes interrogées ou au moyen du questionnaire d'enquête.

CHAPITRE PREMIER

1. NOTIONS D'INTEGRATION

Quelques idées générales et concepts-clés, directement reliés au sujet que nous étudions, ont supporté notre démarche. Ce sont les notions de **mesure**, d'**intégration**, et de **minorité ethnique** que nous avons tenu à définir au départ afin d'éviter tout malentendu et pour clarifier notre recherche.

1.1 La notion de mesure

Une mesure est **un moyen** et les mesures ou moyens d'intégration scolaire des groupes ethniques dans les systèmes scolaires occidentaux sont légion. Ces mesures peuvent être directes ou indirectes, gouvernementales ou institutionnelles, intégrationnelles ou déségrégationnelles, pédagogiques ou administratives, individuelles ou collectives, etc. De façon générale, elles prennent la forme de lois, de directives ministérielles, de politiques, de programmes, de projets ou tout simplement d'activités d'intégration.

Tout moyen susceptible d'amener des changements dans les comportements, les mentalités, les relations ou les modes d'apprentissage des élèves issus des minorités ethniques est donc une mesure d'intégration, peu importe le résultat réel obtenu à l'aide de ce moyen.

1.2 La notion d'intégration

Nous avons puisé les principaux éléments de ce concept dans les travaux des sociologues Parsons, Spencer, Rocher et Kallen dont les théories nous ont inspirés plus que toutes autres au moment de la rédaction. Nous nous sommes basés, pour rédiger notre travail sur les définitions, les postulats, les modes et les degrés d'intégration sociale proposés par ces auteurs.

Qu'il soit, d'ores et déjà, clair qu'il sera toujours question, chaque fois que l'on utilisera le mot intégration tout au long de cette recherche, d'**intégration à l'institution scolaire seulement**. Nous avons néanmoins régulièrement référé au concept de base d'intégration sociale, l'intégration scolaire n'étant finalement qu'une composante de cette dernière. Les théoriciens de la sociologie nous apprennent que tout système social est en rapport constant avec son environnement et que cette interaction crée de perpétuels problèmes d'ajustement dans une société. Parsons surtout s'est particulièrement intéressé à certains de ces problèmes d'ajustement, entre autres à celui de l'intégration sociale qu'il a définie comme suit:

> L'intégration consiste à assurer la coordination nécessaire entre les unités ou parties du système, surtout en ce qui a trait à leur contribution à l'organisation ou au fonctionnement de l'ensemble.[2]

Herbert Spencer s'est également penché sur le même phénomène, mais par le biais de la loi générale de l'évolution. Selon lui,

> l'évolution de tous les corps s'opère par le passage d'un stade primitif, caractérisé par l'homogénéité.....vers des stades toujours plus avancés, marqués par une hétérogénéité.....laquelle s'accompagne de nouveaux modes d'intégration de ses parties.[3]

Mais le concept d'intégration sociale auquel nous faisons surtout référence dans ce travail a été formulé par la sociologue canadienne Evelyn Kallen qui en a donné la définition suivante:

> L'intégration se définit comme étant l'interaction entre les membres de groupes ethniques **qui amène des changements sociaux**. Ces changements peuvent inclure le contenu culturel, la forme structurale et les identités ethniques.[4]

---

[2] Rocher, Guy Introduction à la Sociologie générale, Editions Hurtubise HMH Ltée, 1969, p.298
[3] Ibid. p.179
[4] Kallen, Evelyn Ethnicity and Human Rights in Canada, Gage Canada 1982, p.145 (Traduction libre)

Selon Kallen, on peut analyser le phénomène de l'intégration ethnique à partir de deux processus: **l'échange** et la **domination**. Elle classe en outre sous deux grands thèmes les divers niveaux d'intégration possible:

A) **INTEGRATION SECONDAIRE** :

- Les groupes ethniques apprennent et absorbent les valeurs, les habilités et les styles de vie du groupe dominant;

- Les groupes ethniques participent aux institutions secondaires (politiques, économiques, **scolaires**, etc.) du groupe dominant;

B) **INTEGRATION PRIMAIRE**

- Les groupes ethniques apprennent et absorbent les attributs distincts d'un autre groupe ethnique;

- Les groupes ethniques deviennent **partenaires** d'un autre groupe ethnique.

L'intégration secondaire est donc celle qui inclut **la participation des ethnies aux institutions scolaires** et l'intégration scolaire dont il est fait mention dans cette étude s'insère, comme on peut le voir, dans le cadre général d'une intégration sociale globale, de type secondaire, des minorités ethniques à la société distincte que constitue le Québec à l'intérieur du Canada.

1.3 La notion de minorité ethnique

Ce concept est ambigu. Il y a, parmi les élèves des cégeps anglophones que nous avons visités, des minorités **raciales** - des noirs, des jaunes, des bruns, etc. - des minorités **ethniques** - des Polonais, des Grecs, des Italiens, etc. - des minorités **linguistiques** - des Québécois francophones - et des minorités **culturelles** - des francophones ou des anglophones d'origine étrangère. Les minorités dites "ethniques" sont celles que nous allons tenter de définir.

> Un groupe ethnique, nous disent des chercheurs americains,[5] est un groupe d'individus identifiables par des caractéristiques raciales, nationales ou culturelles. L'appartenance à un groupe ethnique est normalement déterminée **par la naissance**. De façon générale, on considère les groupes ethniques comme les sous-unités interdépendantes d'entités politiques ou culturelles plus importantes. Le terme groupe ethnique s'applique souvent aux groupes ayant un statut minoritaire dans un groupe plus grand.

Cette définition de base du groupe ethnique, quoique satisfaisante, appelle néanmoins quelques précisions supplémentaires, l'ethnicité étant un concept beaucoup plus difficile à cerner qu'on ne le croit. En effet, la sociologie des relations interethniques et des minorités est une sociologie de type transversal, c'est-à-dire qui présente une analyse des relations ethniques en vertu d'un ordre de différenciation sociale spécifique aux questions ethniques, mais également selon deux autres modes de différenciation sociale reconnue en sociologie et qui ajoutent une dimension nouvelle au concept de minorité. Ce sont la hiérarchisation faite en fonction des **classes sociales** et la hiérarchisation faite en fonction du **sexe**.

Le sociologue Simon[6] affirme qu'aucun de ces modes de différenciation ne prime sur un autre et que l'on a plutôt affaire à un ordre combiné de hiérarchisation. Il nous est donc impossible de faire une analyse des minorités et des relations interethniques sans une vision plus générale de la société et de ses différents modes de hiérarchisation.

C'est d'une vision sociale globale qu'il faut partir pour définir la minorité ethnique. En effet,

---

[5] Pusch, Margaret, Hoopes, David S. Multicultural Education: A cross-cultural training, New-York State Education Department, 1982, p.3 (Traduction libre)

[6] Simon, P. J. La sociologie des minorités: connaissance et idéologie, Sociologie et Sociétés, xv, (2), 1983, pp. 9 et 10

> l'émergence des groupes ethniques, la mobilisation de l'ethnicité ne peuvent être appréhendés, [...] qu'en fonction de processus sociaux plus globalisant, soit l'expansion du capitalisme monopolistique et l'accroissement de la domination étatique: pénétration accrue de l'appareil d'état, dislocation de la société civile, effritement du tissu social et des anciennes formes de sociabilité, surexploitation de la main-d'oeuvre immigrante, division ethnique du travail, formation de niches occupationnelles, poursuites d'intérets matériels par les agents ethniques.[7]

Définir une minorité ethnique est donc une entreprise complexe. Il ne suffit pas d'associer naïvement la définition d'ethnie aux immigrants et à leurs descendants. Se limiter à cette tâche facile signifierait qu'un groupe demeurerait ethnique à jamais et que le groupe d'accueil ne serait, lui, jamais porteur d'ethnicité. N'étant pas ethnie, le groupe d'accueil ne pourrait avoir de relations ethniques avec les immigrants; celles-ci ne seraient alors que le fruit des relations entre les groupes ethniques eux-mêmes.

Une telle définition n'expliquerait pas les observations faites par les chercheurs sur la nature des relations qui existent entre la société d'accueil et les groupes d'immigrants. On a noté, en effet, que ces groupes sont en relations constantes et que leurs rapports sont plus souvent qu'autrement teintés d'ethnicité, c'est-à-dire **basés sur une différence culturelle ou biologique**. Ce sont "[...] des relations entre groupes humains définis en termes de spécificités ethniques, composées de personnes possédant l'ethnicité."[8]

Ne sommes-nous pas forcés de conclure, à la lumière de ces quelques éclaircissements, que tout groupement humain est un groupe ethnique, que tout être humain est porteur d'ethnicité et qu'en conséquence **tous les Québécois sont ethniques ?** [9]

---

[7] Juteau, Danielle La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal, Sociologie et Sociétés, xv, (2) , 1983, pp.42 et 43

[8] Juteau, Danielle op.cit. , note 2, p. 53

[9] Juteau, Danielle Les autres ethniques, Sociologie et Sociétés, xv (2) 1983, p.7

Cette conclusion s'est en tout cas imposée d'elle-même avec une évidence rare au cours de notre recherche, les anglophones rencontrés et interrogés ayant eu du mal à définir le mot minorité et se déclarant tous plus ou moins minoritaires dans leur établissement.

Mais si nous sommes tous ethniques dans la mesure où nous sommes humains, d'où le concept de "minorité ethnique" peut-il venir et que peut-il bien vouloir dire ? La sociologue Danielle Juteau-Lee apporte encore là une précision importante à la compréhension du problème en mentionnant que

> le concept de minorité ethnique est habituellement réservé aux communautés d'histoire et de culture dominées, ces dernières possédant une histoire mais point d'historicité, étant incapable de formuler un projet politique susceptible de modifier radicalement leurs rapports au groupe dominant, en l'occurence la communauté qui contrôle le fonctionnement de l'Etat et des appareils idéologiques.[10]

La communauté haïtienne du Québec, par exemple, ne peut, du jour au lendemain, formuler un projet politique qui transformerait totalement sa destinée et son statut minoritaire à l'intérieur du pays en un statut national. C'est ce qui nous permet d'affirmer que les Haïtiens sont une minorité ethnique à l'intérieur de la nation québécoise. Quant aux Québécois, le groupe ethnique dominant, tout en entretenant des relations ethniques avec les autres groupes, ils ne se perçoivent pas comme un groupe ethnique, ils se définissent comme une nation, laquelle est une communauté de destin. Cette nouvelle définition de la nation se substitue à

> la simple énumération des éléments empiriques qui constituent une nation, à savoir le territoire commun d'habitation, l'origine commune, la langue commune, les moeurs et coutumes communes, l'expérience commune et le passé historique commun, les lois communes et la religion commune [...].[11]

---

[10] Juteau, Danielle op. cit., note 2, p.44
[11] Ibidem

Elle offre de plus l'avantage de distinguer la nation du groupe ethnique en rappellant que "le concept de nation est réservé aux communautés qui contrôlent l'appareil d'état ou à celles qui sont en mesure de formuler un projet nationaliste pour se l'approprier."[12]

Les Canadiens-français, par exemple, en redéfinissant leur territoire de référence, en troquant leur statut de peuple fondateur du Canada pour celui de nation québécoise grâce à un projet politique incarné dans le nationalisme, relèveraient le défi de l'affirmation nationale et s'élèveraient ainsi au rang de groupe ethnique dominant, c'est-à-dire de nation.

Quant aux anglophones du Québec, ce serait certainement minimiser l'importance du rôle qu'ils ont joué dans le développement de la nation québécoise que d'en faire une simple minorité linguistique ou culturelle comme les autres, même si certains d'entre eux "jugent difficile leur intégration au Québec français."[13] Les Québécois anglophones ne sont ni nation, ni groupe ethnique au Québec, ils représentent le groupe dominant au Canada, celui qui "remet naturellement en question, par sa présence, le cadre constitutionnel ou politique québécois."[14]

Ces trois formes de communauté culturelle au Québec - nation, groupe ethnique et groupe dominant - sont produites par l'histoire et ce qui les distingue des autres communautés humaines, c'est leur spécificité, c'est-à-dire leur ethnicité.[15] Cette ethnicité ne peut se définir autrement que

> comme un sentiment d'appartenance, un sentiment commun qui engendre une orientation mutuelle du comportement. Le groupe ethnique est un fait social, non une donnée biologique.[16]

---

[12] Ibidem

[13] Voir à cet effet l'article de Jean-Pierre Proulx, Les jeunes anglophones jugent difficile leur intégration au Québec français, Le Devoir , 7/03/90

[14] Juteau, Danielle op.cit., note 2, p.42

[15] Ibidem

[16] Juteau, Danielle op.cit., note 2, pp.44-45

L'ethnicité est donc tout aussi présente chez les groupes qui arborent le statut de nation et de groupe dominant au pays. Pour ces groupes dominants cependant, l'ethnicité, en plus d'être un sentiment d'appartenance, représente aussi le sentiment d'être différents pour ne pas dire supérieurs. Ce sentiment très souvent activé et multiplié par le nationalisme est redouté par les minorités ethniques puisqu'il propage des rapports d'inégalité et de domination.[17] Car "si tous les êtres humains sont ethniques", nous rappelle Juteau,

> certains ethniques sont plus égaux que d'autres, ces ethniques plus égaux que d'autres appelant ethniques les autres, à savoir ceux qui incarnent à leurs yeux l'altérité.[18]

C'est donc ainsi que

> croyant incarner l'universel, les dominants imputent la spécificité, la différence, aux dominés et la nomment ethnicité. L'ethnicité constitue donc en quelque sorte l'humanité des autres.[19]

Cappon reprend cette idée en une percutante phrase-synthèse: la conscience ethnique n'est finalement rien d'autre que la conscience de classe.[20] A partir de là, on peut affirmer que **la minorité ethnique est une création artificielle des groupes ethniques dominants pour désigner les groupes ethniques qu'ils dominent**.

Maints collèges anglophones ont indubitablement fait leur cette constatation d'une évidence élémentaire puisqu'ils ont presque rayé de leur vocabulaire quotidien les mots mêmes de minorité et d'ethnicité, préférant mettre l'accent sur l'humanité commune des élèves plutôt que sur leurs différences ou spécificités ethniques ou autres. C'est sur ce qui unit, croit-on, qu'il convient de travailler et non sur ce qui sépare.

---

[17] Cappon, P. Conflits entre les néo-canadiens et les francophones de Montréal, Québec,Centre international de recherche sur le bilinguisme, Presse de l'Université Laval. 1974, pp. 96, 140
[18] Juteau. Danielle op. cit., note 4, p.7
[19] Ibidem, note 2, p. 51
[20] Cappon, P. op. cit., note 12, pp. 98,121

CHAPITRE DEUXIEME

2. PRECISIONS METHODOLOGIQUES

La cueillette des données qui ont servi de point de départ à la rédaction de la première étape de cette recherche sur les cégeps anglophones du Québec devait se faire dans un laps de temps relativement court puisque nous ne disposions que de quelques mois seulement pour rassembler l'information en quantité suffisante pour justifier l'analyse. Cette cueillette s'est faite par voie de questionnaire d'abord et par entrevues ensuite auprès des cadres, des conseillers pédagogiques, des conseillers en orientation, des étudiants issus des minorités ethniques et de quelques enseignants des cégeps anglophones. Le questionnaire visait à faire l'inventaire descriptif des mesures existantes tandis que nous tentions plutôt, par les entrevues, d'identifier des besoins visant l'amélioration des services offerts.

Le questionnaire que nous avions préalablement fait valider auprès de l'administration du cégep Dawson, totalisait 59 questions et comportait 5 parties reliées dans l'ordre au support linguistique, au support pédagogique, aux services aux étudiants, au service du personnel et au service du registrariat. Les questions qu'il contenait portaient sur les services offerts par les établissements à toute la clientèle d'origine ethnique sans distinction et ce, au cours des cinq dernières années. On retrouve une copie de ce questionnaire à l'annexe 1.

Une fois corrigé, il a été expédié aux cégeps Dawson, Vanier et John-Abbott, aux trois campus du cégep régional Champlain, soit les campus Saint-Lambert-Longueuil, Saint-Lawrence et Lennoxville et enfin au cégep Heritage à Hull. Les entrevues, quant à elles, n'ont été menées que dans les établissements de la région montréalaise seulement, c'est-à-dire dans les cégeps Dawson, Vanier et John-Abbott ainsi qu'au campus Saint- Lambert-Longueuil.

Comme nous avons réalisé 10 entrevues au cégep Dawson et 15 dans les autres, on peut dire que les 2/5 des données qui ont servi à la rédaction de ce document proviennent du cégep Dawson. Le contenu des 5 questionnaires que nous avons reçus et celui des 25 entrevues que nous avons faites ont finalement été compilés conjointement et classés par après sous forme de listes-synthèses ou de textes, du contenu desquels l'analyse a dégagé les thèmes suivants: le soutien linguistique, les pratiques pédagogiques à réajuster, l'interculturel à promouvoir, la place à faire dans les cégeps aux élèves des minorités ethniques, le respect des droits de ces élèves, les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel, l'éducation des adultes et la *recherche de moyens adéquats pour transmettre* le message interculturel.

Il est important de souligner que les réponses aux 5 questionnaires que nous avons reçus n'étaient pas toujours complètes et qu'elles ne véhiculaient pas nécessairement l'information la plus pertinente ni la plus nuancée qui soit, sans doute en raison des limites qu'impose toujours ce genre d'instrument de mesure à ceux qui l'utilisent. Les informations recueillies dans les secteurs de l'éducation permanente surtout se sont avérées particulièrement pauvres. Les entrevues furent nettement plus profitables.

Ces entrevues ont été faites du 15 janvier au 15 mars 1990 sur une base individuelle à l'exception de quelques rencontres de groupes réunissant des élèves issus des minorités ethniques, des cadres et des conseillers pédagogiques. Elles ont permis d'atteindre une soixantaine de personnes environ dont la moitié étaient étudiants. En tout et pour tout, nous avons pu échanger sur la problématique et l'avenir de l'interculturel avec à peu près tous les intervenants d'un collège du haut en bas de la hiérarchie. Les informations les plus utiles sur l'implantation de mesures sont venues sans contredit des Directeurs des Services aux Etudiants, des élèves eux-mêmes de même que des professionnels des quatre cégeps visités.

Les entrevues ont toutes été menées de la même façon et visaient à recueillir de l'information sur les mesures de support existantes dans l'établissement, les besoins des minorités ethniques, ceux des établissements et ceux du personnel, les principaux problèmes, les relations pédagogiques et parapédagogiques de même que sur les avantages ou désavantages à travailler avec une clientèle aussi diversifiée. La compilation conjointe des réponses aux questionnaires et des informations des entrevues s'est faite à partir de ces grands thèmes.

La partie de notre recherche qui portait sur les mesures d'intégration des minorités ethniques au niveau postsecondaire au Canada, aux Etats-Unis et en Europe, est, quant à elle, essentiellement le résultat d'une recession de la littérature existante sur le sujet, à l'exception de la partie sur le Canada pour laquelle nous avons pris contact avec les sous-ministres de l'enseignement supérieur des dix provinces canadiennes. L'abondance presque terrifiante de la documentation écrite et visuelle nous a contraint, dans le cas des Etats-Unis et du Canada, à concentrer notre attention sur des textes de base seulement et ce, pour ne pas gaspiller notre énergie et pour tirer de l'état des mesures d'intégration dans ces pays un portrait aussi clair et précis que possible.

En ce qui concerne l'Europe, ce fut exactement l'inverse; les documents étaient rares et peu accessibles. Nous avons donc dû tirer le maximum du peu que nous avions. En tout et pour tout, environ 150 livres, articles ou documents divers ont été consultés. La bibliographie finale fait état des titres les plus importants. A noter que toutes les informations concernant le Canada, les Etats-Unis et l'Europe, **essentiellement descriptives**, ont été regroupées à l'annexe 2 de notre document pour ne pas alourdir inutilement l'analyse des données recueillies sur les cégeps anglophones du Québec. Enfin, nous avons fait appel, pour échafauder notre modèle d'implantation des mesures dans les cégeps, d'abord et avant tout à notre connaissance du milieu, puis à celle que nous avons acquise à l'ENAP de l'implantation du changement dans les organisations de même qu'à la littérature existante sur le sujet. Nos conclusions et recommandations découlent du texte et des résultats de l'enquête.

CHAPITRE TROISIEME

3. LES MESURES D'INTEGRATION DANS LES CEGEPS ANGLOPHONES

Introduction

L'éducation multiethnique au Québec est très jeune. En fait, avant le début des années 70, on n'avait pas encore mis sur pied la moindre mesure d'intégration des minorités ethniques dans le système public d'éducation du Québec et ce, à quelque niveau que ce soit. Les immigrants optaient pour le plupart pour le secteur anglais plus ouvert au pluralisme religieux et garantissant un accès plus rapide au marché du travail.

Ce n'est qu'en 1973 que les premières classes d'accueil firent leur apparition dans les écoles québécoises pour les enfants du primaire et c'est à l'époque où l'on en était encore à l'évaluation de ces classes que la loi 101 fut votée obligeant les ressortissants des communautés culturelles à fréquenter dorénavant l'école française. Depuis 1977, les nouveaux arrivants doivent donc obligatoirement inscrire leurs enfants au niveau primaire et secondaire du secteur français. Les seules exceptions à la loi sont les enfants dont un des parents a fréquenté une école primaire québécoise anglophone, ceux qui ont un frère ou une soeur à l'école anglophone et ceux dont les parents ne résident que temporairement au Québec.

Cette loi eut un impact direct sur la population allophone des écoles primaires et secondaires de la région de Montréal et, 18 ans plus tard, c'est maintenant dans les cégeps francophones que l'on retrouve les élèves allophones inscrits au primaire en 1977. En 1983, un premier document émanant du Conseil Supérieur de l'Education et distinguant déjà les notions fondamentales «d'acceuil d'intégration» et «d'accueil d'acceptation» énonçait les orientations que devait prendre l'école québécoise des années 80 pour faire face au défi pluriethnique.[21]

---

[21] L'éducation interculturelle, Conseil Supérieur de l'Education, Gouvernement du Québec, 1983

Cet *Avis* du Conseil Supérieur de l'Education, sans être un règlement ni une directive ministérielle, n'en eut pas moins une portée considérable dans le milieu scolaire puisqu'il fut immédiatement suivi du désormais célébrissime Rapport Chancy, paru en 1985, lequel formulait moultes recommandations précises concernant l'accueil et la francisation des élèves-immigrants et dont plusieurs écoles primaires et secondaires adoptèrent, par après, le contenu. Enfin, un second *Avis*, publié celui-là en 1987, et intitulé *Les Défis Educatifs de la Pluralité* explorait à fond le problème de la pluralité culturelle liée à la diversité des origines ethniques des élèves composant la clientèle des écoles du Québec.[22] Dans le foisonnement interculturel des années 80, on ne retrouve rien cependant se rapportant de près ou de loin au niveau collégial du système d'éducation. Il était donc plus que temps de combler cette lacune en s'attaquant **d'abord aux cégeps anglophones** dont on ne connaissait, avant la rédaction du présent document, absolument rien des politiques et pratiques d'intégration des élèves issus des communautés culturelles.

Or ce sont toujours les cégeps anglophones qui ont traditionnellement accueilli la grande majorité des élèves issus de la population immigrée au Québec. Aussi ne faut-il pas s'étonner qu'ils aient acquis, au fil des ans, une expérience appréciable en matière d'intégration des minorités ethniques. Qu'il nous suffise de rappeler, en guise d'entrée en matière, qu'à l'automne 1989, un peu plus de 27,1 % de la clientèle des cégeps anglophones était composée d'allophones. Des données supplémentaires, tirées celles-là du fichier CHESCO monté par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science de la province de Québec, indiquent aussi que les cégeps anglophones recevaient 33,2 % de la clientèle globale de langue maternelle autochtone, 85,6 % de la clientèle de langue maternelle italienne et 90,7 % des élèves parlant grec. Ce genre de données statistiques brutes jointes à celles, plus générales, que nous avons recueillies dans les établissements ont fait l'objet de l'analyse suivante.

---

[22] Les défis éducatifs de la pluralité, Conseil Supérieur de l'Education, Gouvernement du Québec, 1987

3.1 L'approche globale des cégeps anglophones

En principe, à peu près personne ne travaille spécifiquement pour les minorités ethniques dans les cégeps anglophones. On y travaille pour la clientèle étudiante au grand complet, aussi bien allophone qu'anglophone. L'ethnicité semble, à prime abord du moins, n'interesser personne, même si notre recherche a, somme toute, démontré le contraire. On n'a qu'à référer à l'annexe trois (3) pour s'en convaincre.

Comme on y trouve maintenant beaucoup moins d'immigrants récents que dans les cégeps francophones, compte tenu des effets de la Charte de la Langue française sur le secteur collégial anglais, les allophones qui y étudient sont, à toutes fins pratiques, comparables aux eleves anglophones de souche puisqu'ils ont déjà fait leurs études primaires et secondaires en anglais.

Ces cégépiens anglophones proviennent d'un milieu très hétérogène et multiethnique et n'ont pas besoin qu'on les «intègre» à l'aide de services spécifiques, de comités ou de programmes spéciaux. Les diverses communautés culturelles étant déjà suffisamment visibles et abondamment représentées chez les multiples intervenants du milieu, il ne vaut pas la peine d'accorder à l'ethnicité plus d'importance qu'elle n'en a : elle est omniprésente. A titre d'exemple, rappelons que le collège Dawson est, de toutes les organisations de la province de Québec, scolaires ou non, celle dont le taux d'ethnicité est le plus élévé.

On comprendra facilement, à la suite de ces quelques observations, qu'il soit souvent difficile de distinguer les véritables « minorités ethniques » d'un cégep anglophone. Personne n'attache donc d'importance à ce genre de distinction. En fait, la clientèle et le personnel réunis des établissements anglophones forment souvent une remarquable mosaïque de minorités où chacun est plus ou moins l'ethnique de l'autre, tout en partageant le moyen de communication commun qu'est la langue anglaise.

Comme on ne tient pas, non plus, à faire la moindre différence entre les élèves anglophones de souche et les autres puisque l'on créerait alors des minorités artificielles dont on ne saurait que faire, il s'en suit que l'on favorise rarement la création de mesures d'intégration des élèves allophones dans le but avoué de faciliter l'adaptation de cette clientèle seulement au milieu scolaire.

A l'exception de quelques mesures spécifiques adoptées par le collège Dawson, comme la création d'un Black and Third World Centre ou de quelques activités pédagogiques directement reliées aux ethnies, la plupart des mesures répertoriées au cours de notre enquête n'avaient effectivement pas été pensées pour servir de moyens d'intégration à une clientèle précise et prenaient la forme d'activités d'animation culturelle ou de services généraux offerts à tous, ce qui, bien entendu, ne minimise en rien l'importance de l'attention que les cégeps anglophones portent à leurs minorités.

La forte pluriethnicité du personnel de ces établissements, en particulier celle du corps professoral, a amené avec le temps la mise en place d'un curriculum à contenu ethnique et culturel très varié que la majorité des cégeps francophones ne connaissent pas encore étant donné l'origine et l'expérience plus homogènes de l'ensemble de leur personnel. De plus, les élèves issus des communautés culturelles ont tendance dans les cégeps anglophones à se regrouper spontanément en associations mono ou multiethniques, rendant par le fait même l'ethnicité plus visible encore. Les établissements encouragent d'ailleurs cette tendance tout en veillant à ce que ce genre de regroupements soient accessibles à tous afin de pallier aux éventuels dérapages qu'entraînerait infailliblement une trop grande sélectivité.

L'approche générale des cégeps anglophones consiste donc, d'abord et avant tout, à mettre l'accent sur **l'ensemble** et non sur les **particularités** de la population étudiante pour en valoriser, par la suite, par des activités d'animation, les différences culturelles et ethniques.

Il semble que les cégeps anglophones n'envisagent pas l'intégration de leurs élèves, allophones ou anglophones, à la société québécoise sous le même angle que les cégeps francophones. Leur approche est celle d'une majorité forte; leur vision est beaucoup plus large et l'objectif visé n'est pas le même. C'est à la vie sur le continent nord-américain qu'ils préparent leur clientèle de même qu'à l'intégration au groupe dominant en Amérique du Nord. Les cégeps francophones, eux, préparent leur clientèle à la vie dans un Québec français. Comme les buts poursuivis diffèrent considérablement, les deux orientations divergent.

Le modèle d'intégration des cegeps anglophones se caractérise surtout par une offre abondante de services permettant à tous et chacun d'y puiser ce qui lui convient; les services offerts, aussi diversifiés que possible, rejoignent toute la clientèle sans exception. Les élèves issus des minorités ethniques y trouvent donc automatiquement leur compte et n'obtiendraient certainement pas l'équivalent en services dans les cégeps de langue française s'ils les fréquentaient.

Précisons cependant que la clientèle ethnique qui fréquente les cégeps anglophones est en majorité composée d'enfants d'immigrants ou d'immigrants arrivés au Québec avant 1977. Cette clientèle appartient à des communautés culturelles clairement identifiées et bien implantées chez nous depuis longtemps: les Grecs, les Italiens et les Juifs, lesquels sont, à toutes fins pratiques, des Québécois anglophones. C'est pour eux que l'on a développé cette approche-services, c'est-à-dire pour une clientèle maintenant bien intégrée.

Mais qu'en est-il des véritables nouveaux immigrants, même si leur nombre est, semble-t-il, plutôt limité dans les collèges de langue anglaise ? Les Arabes ? Les Antillais ? Les Hindous ? Comment ces nouveaux Canadiens-anglais vivent-ils leur intégration au milieu collégial anglophone québécois ? Que deviennent-ils une fois diplômés ?

L'approche jusqu'ici mise de l'avant leur convient-elle et répond-t-elle à leurs besoins ? Tient-on des statistiques sur le taux d'échec des immigrants qui sont de vrais allophones et les services qu'on leur offre, aussi nombreux soient-ils, donnent-ils des résultats satisfaisants ? Qu'en est-il des autochtones qui font leurs études collégiales en anglais, par exemple ?

Si toutes ces questions restent sans réponse, une chose demeure cependant claire indépendamment des services et du modèle en usage. La présence dans les établissements de langue anglaise d'élèves issus de milieux culturels autres que celui du groupe dominant y a suscité une adaptation qui n'est pas apparue d'elle-même du jour au lendemain. On a travaillé quotidiennement, des années durant, à la transformation du milieu et du curriculum, à l'adaptation du personnel et à la mise en place de services dont profitent aujourd'hui des centaines d'élèves nouvellement ou anciennement arrivés.

Au fur et à mesure que ces ajustements se faisaient, quelques enjeux majeurs se dégageaient d'une problématique à première vue claire puisqu'il ne s'agissait, au début, que d'assimiler ces élèves au groupe anglophone en Amérique du Nord. Mais petit à petit, ces enjeux se sont transformés pour devenir plus complexes.

L'affirmation du nationalisme québécois, la baisse de la natalité et le flot incessant de nouveaux arrivants qui ne cessent de franchir les frontières du Québec chaque année ont remis en question le modèle d'intégration des immigrants en usage dans les établissements anglophones de niveau collégial du Québec.

3.2 Les grands thèmes de l'étude

3.2.1 Le soutien linguistique

Les mesures actuellement en cours

On s'est vite rendu compte que le principal problème auquel faisaient face les élèves issus des minorités ethniques dans les cégeps anglophones était celui de l'apprentissage de la langue anglaise et que l'enjeu majeur de l'intégration de cette clientèle au système scolaire était le soutien linguistique.

Ce problème refit d'ailleurs étonnamment surface avec une acuité surprenante, au cours de notre recherche, la plupart des personnes interrogées soulignant massivement les carences linguistiques des cégépiens anglophones de toutes origines. Plusieurs des besoins pédagogiques exprimés en entrevues étaient reliés, de près ou de loin, à l'apprentissage de la langue ou à la communication en général.

Pourtant les collèges publics de langue anglaise ont acquis, au cours des 20 dernières années, une expérience indéniable en matière de soutien linguistique offert à tous, y compris les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais que l'on prend bien soin de ne jamais distinguer des autres. Il semble cependant que les efforts déployés n'aient pas porté fruit et que tous les problèmes ne soient pas encore résolus.

Dans les 5 cégeps répondants, le test TOEFL (Test of English for Foreign Learners) est utilisé à titre de moyen de dépistage des problèmes linguistiques de tout élève et ce, dès l'inscription. Ce sont les résultats obtenus au test TOEFL qui permettent aux responsables d'acheminer chaque élève nouvellement inscrit vers les cours d'anglais ou de *Humanities* qui lui conviennent le mieux compte tenu de ses connaissances linguistiques. De nombreuses mesures de rattrapage, créditées ou non, sont disponibles à l'élève en difficulté, quelle que soit sa langue maternelle.

On y trouve des cours d'anglais, langue seconde, qui s'adressent globalement à tous ceux et celles qui désirent apprendre l'anglais comme on apprend l'allemand, c'est-à-dire comme n'importe laquelle autre langue étrangère. Ces cours, généralement offerts au grand public, ne peuvent servir de cours complémentaires de niveau collégial et la publicité en est faite à travers toute la province. On les offre le jour, le soir ou l'été et c'est presque toujours le secteur de l'éducation des adultes qui en a la responsabilité.

Les départements d'anglais ou les centres d'apprentissage de certains cégeps offrent de plus, souvent même depuis leur création, à tout élève inscrit, des cours d'anglais langue seconde qui peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires. (603-106/916-84) (603-206-306-406) On précise toutefois que tout élève inscrit, quelle que soit son origine, doit obligatoirement compléter deux cours de littérature anglaise pour obtenir son diplôme d'études collégiales.

Dans quelques établissements, on offre ces cours depuis vingt ans déjà et les professeurs qui les donnent ont tous une formation en enseignement de l'anglais langue seconde. Les élèves qui les suivent sont identifiés par le biais du test de classement et sont allophones ou francophones. Le ratio professeur/élèves est de 1/25 et la méthode habituellement utilisée est traditionnelle. Elle se résume à des classes de conversation, des lectures dirigées, des présentations en classe et des séances de laboratoire.

On trouve aussi, dans quelques cégeps, des cours de conversation anglaise non-crédités organisés pour des groupes ethniques précis ou multiethniques ainsi que des cours de lecture et d'écriture crédités pour tout élève qui en fait la demande. A cela s'ajoute une séquence allégée de cours d'anglais destinés aux élèves dont la langue maternelle ou la langue de fréquentation scolaire n'est pas l'anglais, de même que de multiples mesures de support pédagogique visant à améliorer la qualité de la langue parlée et écrite de la clientèle.

D'autres mesures de type pédagogico-linguistique, offertes sur une base individuelle dans les centres d'apprentissage, existent et sont tout aussi importantes que les mesures de support linguistique proprement dit. Il peut s'agir de tutorat par les pairs, de parrainage étudiant, de l'apprentissage de techniques ou d'habiletés de communication, d'aide additionnelle, par les professeurs du Département de Langues Modernes, à l'apprentissage de la langue maternelle des élèves, etc.

On fait également grand usage, dans la prestation de ces mesures, de tutorat sous diverses formes, en particulier de tutorat-étudiant. Les tuteurs, formés par des professionnels ou des professeurs de l'établissement, sont rémunérés sous forme de cours crédités et sélectionnés en fonction du résultat obtenu au test de classement.

Cette forme de pédagogie axée sur le monitoring offre surtout l'avantage de réduire le ratio professeur/élève; elle est, en outre, peu coûteuse et fournit à l'élève allophone qui s'en sert un contact pédagogique direct avec une personne de son âge. Dans les cégeps où il n'y pas de centre d'apprentissage et où le tutorat étudiant n'existe pas, ce sont parfois les professeurs d'anglais eux-mêmes qui offrent l'aide individuelle nécessaire à ceux et celles qui en ont besoin. Il n'est donc pas surprenant, étant donné la qualité du support linguistique disponible, que certains cégeps anglophones comptent chaque année parmi leurs meilleurs finissants et finissantes des élèves issus des communautés culturelles qui réussissent mieux que les anglophones de souche.

Les besoins exprimés

Il nous faut toutefois mettre un bémol à ce concert d'éloges puisque l'on s'est plaint partout de la détérioration de la langue anglaise parlée et écrite dans les établissements, non seulement par les élèves, mais aussi par certains professeurs d'origine ethnique ou non. Cette préoccupation s'est, du reste, concrétisée à quelques endroits par l'adoption d'une mesure de support importante: un projet de réalphabétisation globale intitulé: *Literacy Across The Curriculum*

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

On note donc, dans certains établissements, un intérêt institutionnel général pour la langue anglaise et des activités d'appoint ont été conçues dans le but de combler les lacunes les plus évidentes. Certaines de ces activités ont même fait l'objet d'expériences auprès de groupes-cibles spécifiques: les Inuits, les francophones, les allophones, etc. On organise, en outre, à leur intention des ateliers de transition ou d'adaptation au collège de même que des activités de rattrapage linguistique leur permettant de mieux se préparer à affronter les cours d'anglais obligatoires.

Au cégep John Abbott, on pense à donner aux nombreux francophones de l'établissement la permission de suivre deux cours en français à la première session dans le but de faciliter leur intégration à la vie collégiale.

D'autres intervenants, cadres, professionnels et enseignants, ont avancé l'idée, sans par ailleurs y croire vraiment, de la création possible dans les centres d'apprentissage de services spécifiques réguliers destinés à certains groupes ethniques ou linguistiques précis, si le nombre le justifiait jamais.

Le manque de personnel et l'organisation complexe et coûteuse de ce genre de services, déjà en vigueur dans quelques provinces de l'ouest canadien aux niveaux primaire et secondaire, en découragent cependant plusieurs. Le risque de << ghettoïsation >> est élevé et le potentiel intégratoire de cette mesure très pointue est plutôt faible. Compte tenu du peu qu'on y gagnerait et des sommes qu'on y engloutirait, il ne vaut sans doute pas la peine de tenter l'expérience.

En fait, pour améliorer, de façon générale, le niveau de langue des élèves à problème, les responsables interrogés ont tous avoué n'avoir finalement besoin que des mesures de support linguistique et pédagogique existant déjà, à la condition qu'on les offre en plus grand nombre. On réclame donc, en somme, plus de la même chose, convaincus de n'avoir besoin de rien d'autre que de ce que l'on a déjà.

On note donc, dans certains établissements, un intérêt institutionnel général pour la langue anglaise et des activités d'appoint ont été conçues dans le but de combler les lacunes les plus évidentes. Certaines de ces activités ont même fait l'objet d'expériences auprès de groupes-cibles spécifiques: les Inuits, les francophones, les allophones, etc. On organise, en outre, à leur intention des ateliers de transition ou d'adaptation au collège de même que des activités de rattrapage linguistique leur permettant de mieux se préparer à affronter les cours d'anglais obligatoires.

Au cégep John Abbott, on pense à donner aux nombreux francophones de l'établissement la permission de suivre deux cours en français à la première session dans le but de faciliter leur intégration à la vie collégiale.

D'autres intervenants, cadres, professionnels et enseignants, ont avancé l'idée, sans par ailleurs y croire vraiment, de la création possible dans les centres d'apprentissage de services spécifiques réguliers destinés à certains groupes ethniques ou linguistiques précis, si le nombre le justifiait jamais.

Le manque de personnel et l'organisation complexe et coûteuse de ce genre de services, déjà en vigueur dans quelques provinces de l'ouest canadien aux niveaux primaire et secondaire, en découragent cependant plusieurs. Le risque de ghettoïsation est élevé et le potentiel intégrateur de cette mesure très pointue est plutôt faible. Compte tenu du peu qu'on y gagnerait et des sommes qu'on y engloutirait, il ne vaut sans doute pas la peine de tenter l'expérience.

En fait, pour améliorer, de façon générale, le niveau de langue des élèves à problème, les responsables interrogés ont tous avoué n'avoir finalement besoin que des mesures de support linguistique et pédagogique existant déjà, à la condition qu'on les offre en plus grand nombre. On réclame donc, en somme, plus de la même chose, convaincus de n'avoir besoin de rien d'autre que de ce que l'on a déjà.

On souhaite néanmoins dans certains cégeps un ajout de personnel au centre d'apprentissage, très fréquenté par des minorités de toutes cultures, tandis que l'on craint dans d'autres des coupures supplémentaires qui viendraient réduire les services. Une amélioration des lieux, de l'accueil, du matériel, de l'image et de la visibilité de ces centres dans les établissements attirerait sans doute une clientèle plus nombreuse à laquelle il faudrait cependant être en mesure d'offrir un service individuel adéquat. On s'entend toutefois généralement pour dire que tout est en place pour un dépistage rapide des problèmes et que les correctifs utilisés suffisent à la condition que l'état assure la pérennité des mesures existantes.

Si cela s'avérait possible, on souhaiterait, bien entendu, une augmentation du ratio professeur/élève dans les cours d'anglais langue maternelle, ou l'embauche systématique dans tout établissement d'un professionnel en troubles d'apprentissage; mais il s'agissait là, chaque fois qu'on nous les a faites, beaucoup plus de voeux pieux que de véritables suggestions en bonne et due forme.

3.3 Les pratiques pédagogiques à ajuster

3.3.1 Ajustement des stratégies d'enseignement

Les mesures actuellement en cours

En plus de faire face à l'épineux problème linguistique que nous venons d'aborder, les professionnels et les enseignants des cégeps de langue anglaise ont nécessairement dû, en présence de la clientèle très hétérogène qu'il ont toujours eue, ajuster au jour le jour leur approche pédagogique aux exigences et aux réalités de la pluriethnicité. Face à la vague multiculturelle du début des années 70, ils ont dû adapter le contenu de leurs cours, transformer leurs stratégies de communication, et chercher du matériel didactique - souvent américain- exempt de toute trace de racisme.

Ils se sont, en outre, initiés aux cultures étrangères et ont nécessairement dû respecter les us, coutumes et religions des ethnies diverses qui peuplaient désormais leurs salles de classe. Il leur a fallu, pour ce faire, investir dans l'apprentissage des cultures des multiples groupes ethniques auxquels ils avaient quotidiennement affaire et adapter lentement leur enseignement aux imprévisibles réactions culturelles de cette clientèle nouvelle. Précisons que ce travail stratégique de longue haleine, jamais terminé, se poursuit toujours dans quelques établissements où l'on offre encore à toutes les catégories de personnel des activités de perfectionnement collectif ou individuel reliées aux cultures des ethnies qui composent la clientèle étudiante.

Les cours de *Humanities* semblent, par ailleurs, se prêter particulièrement bien à l'exploration des cultures étrangères puisqu'ils abordent tous, de près ou de loin, la notion de culture en général. Le contenu de nombreux cours complémentaires-maison est, lui aussi, directement inspiré de la réalité pluriculturelle montréalaise.

La pléthore de cours complémentaires ou obligatoires, de programmes, de sorties et d'activités à caractère interculturel disponibles témoignent de l'intérêt des administrateurs, du personnel enseignant et de la clientèle étudiante pour tout ce qui touche de près ou de loin à l'ethnicité et aux cultures. Cet intérêt pour la chose internationale sert également le développement, ou à tout le moins, la mise à jour de connaissances indispensables à l'évolution de la technique contemporaine.

On n'hésite pas non plus, à tout le moins dans les cours qui s'y prêtent ou dans le cadre de débats-midi, à inviter des spécialistes issus des minorités ethniques pour débattre de questions internationales importantes ou pour discuter des problématiques qui sous-tendent les grands conflits mondiaux.

Enfin, l'ajustement des stratégies d'enseignement à la clientèle ethnique se matérialise aussi dans certains départements, comme les départements de soins infirmiers ou de techniques administratives, par une aide directe à l'apprentissage. C'est là que le tutorat par les pairs, enseignants ou étudiants, gratuit ou payant, fit son apparition il y a de cela quelques années et qu'il s'étendit par la suite aux centres d'aide et d'apprentissage.

Les besoins exprimés

Notre enquête devait démontrer que les besoins en pédagogie interculturelle sont loin d'être entièrement comblés dans les collèges anglophones. Il s'y fait toujours des expériences pédagogiques reliées à l'adaptation de l'enseignement et des enseignants aux ethnies, car le message interculturel ne semble pas facilement passer dans le concret.

La méthode ou les outils pédagogiques utilisés mériteraient peut-être une mise au point. Les professionnels surtout réclament plus d'information, de formation internationale et interethnique et de diffusion des expériences interculturelles faites dans le réseau pour alimenter leur réflexion ou pour acquérir les connaissances qui leur permettraient de mieux travailler.

Enseignants, conseillers pédagogiques ou conseillers en orientation ont, du reste, maintes fois au cours des entrevues que nous avons menées, exprimé le désir d'en savoir davantage soit sur l'adaptation interculturelle de la matière qu'ils enseignent, soit sur des cultures jugées plus lointaines, comme la culture arabe et les difficultés journalières qu'elle suscite dans les rapports homme-femme, les cultures asiatiques faites de réserve et de patience silencieuse et les indéchiffrables modes de communication des autochtones très éloignés du nôtre. Or plusieurs chercheurs s'entendent précisément pour faire de l'interculturalisme et de l'intégration scolaire des minorités ethniques d'abord et avant tout une affaire de **communication réussie** d'une culture à une autre.

La communication interpersonnelle serait, selon eux, la pierre angulaire de la résolution du problème pluriethnique en milieu scolaire et c'est par la qualité des relations pédagogiques et parapédagogiques que se manifeste le degré d'insertion et d'adaptation au milieu des élèves issus des communautés culturelles.

Ces relations reposent entièrement sur la qualité de la communication interculturelle en salle de classe et ailleurs dans le cégep et ont été décrites, dans tous les établissements, comme étant harmonieuses à l'exception, cela va de soi, de quelques accrochages ici et là avec des groupes ethniques précis que l'on ne sait pas toujours comment prendre tellement leur culture d'origine diffère de la nôtre. C'est là que la communication se complique d'une dimension nouvelle et que les personnes interviewées ont avoué leur impuissance.

A partir de cette constatation fondamentale, on peut certes conclure à une amélioration possible de la stratégie de communication des intervenants dans les cégeps anglophones et, par conséquent, à celle des relations pédagogiques et parapédagogiques. L'analyse des besoins, en plus de faire ressortir la nécessité d'accorder aux élèves un support linguistique et pédagogique accru, a de plus révélé l'utilité d'organiser des activités de sensibilisation, d'information et de formation à l'interculturalisme pour tout le personnel des établissements.

Ce réajustement des stratégies d'intervention, de communication et d'enseignement, s'il vise surtout la qualité de la communication et la pertinence du message pédagogique véhiculé, vise également à revaloriser les cultures d'origine des groupes minoritaires. Même si cette valorisation se fait déjà à partir de programmes précis ou généraux offerts par les établissements, il a été suggéré qu'elle pourrait être améliorée par une approche globale ouverte à tous par le truchement de programmes de type Peace Studies, International Education or Baccalaureate, Etudes Globales ou Education au Développement et aux Droits.

Dans quelques départements de Soins infirmiers, où souvent 40 à 50 % de la clientèle provient des communautés culturelles ou autochtones, on note encore certains problèmes potentiellement reliés à l'ethnicité, mais rien, précisait la coordonnatrice d'un de ces départements, qui ne puisse se régler quotidiennement ou qui nécessite une intervention soutenue d'envergure, à moins qu'il ne s'agisse d'élèves amérindiens très dépaysés par la réalité montréalaise et qu'il faut alors soutenir en tant que groupe. Il n'y a pas là de besoin général.

Comme la clientèle de quelques établissements anglophones est elle-même fortement ethnicisée, les accrochages culturels qui se produisent dans certains départements ne sont, en somme, que le reflet de ceux qui se produisent dans l'établissement tout entier. De l'avis de tous, ces accrochages sont mineurs et c'est à tort que l'on verrait une relation de cause à effet - ou quelque autre lien comminatoire - entre l'ethnicité et les problèmes scolaires. Une fois le problème linguistique résolu, les élèves issus des minorités ethniques se comportent en classe comme et souvent mieux que les autres.

Au département de Soins infirmiers d'un collège en particulier, par exemple, et pour un cours qui semblait faire problème, Clinical Environment appelé stage dans les cégeps francophones, on veille dorénavant à ce que les objectifs et le contenu du cours soient rédigés par un groupe de professeurs dont certains, d'origine ethnique, sont chargés d'y insérer des éléments culturels. L'observation de l'élève se fait sous forme de rotation et l'on prend bien soin qu'un des évaluateurs au moins soit issu d'une communauté culturelle, de sorte que ça n'est jamais qu'un professeur seulement qui évalue l'élève. Une évaluation négative ou insatisfaisante offre au moins l'avantage d'avoir été faite par deux personnes dont l'une est d'origine ethnique ce qui réduit considérablement le risque de discrimination raciale. Les personnes interrogées ont, en outre, insisté sur le fait que de nombreux élèves, de toutes races et origines, échouaient le stage indépendamment de la couleur de leur peau; elles croient donc que l'ethnicité du candidat ne pèse pas lourd dans la balance en cas d'échec et que tous et toutes sont traités sur un pied d'égalité.

Enfin, pour conclure sur le thème de l'ajustement des stratégies pédagogiques, on a répété à satiété que si les élèves des départements à forte concentration ethnique avaient besoin d'un surplus d'aide à l'apprentissage pour réussir, c'était encore sous forme de soutien linguistique ou pédagogique accru que cette aide devait se manifester et non sous forme de cours à contenu ethnique.

On a, de plus, partout souligné la nécessité impérative de sensibiliser les cadres des établissements à l'instauration le plus rapidement possible dans les salles de cours d'une pédagogie véritablement interculturelle. Cette pédagogie nouvelle, impliquant un travail de tous les jours et une promotion continue de l'interculturel dans le milieu, n'est pas encore née dans les cégeps anglophones.

3.3.2 Ajustement des contenus d'enseignement

Les mesures actuellement en cours

A l'ajustement des stratégies d'enseignement devait inévitablement faire suite un ajustement des contenus, aussi bien de celui des cours que de celui du curriculum en général, cela dans le but évident de favoriser la compréhension internationale, de préparer l'élève à la vie dans une société de plus en plus multiethnique et de faire face à la mondialisation des marchés, de la culture et des connaissances.

A l'heure actuelle, il appert que les cours à contenu culturel, les séjours crédités à l'étranger, les sessions complètes ou les stages courts et prolongés dans d'autres pays sont toujours aussi populaires auprès de la clientèle étudiante anglophone qu'au moment de leur création. Les programmes à contenu ethnique ou culturel précis - Black Studies, Jewish Studies, Greek Studies - résistent à l'usure du temps même si l'on constate, qu'à de rares exceptions près, comme le populaire programme d'études grecques du cégep Dawson, ils ne ressemblent souvent, comme dans un ghetto, que des élèves d'une même ethnie.

On n'a pas fait état, en cours de recherche, de départements précis où l'on expérimenterait de nouveaux contenus de cours appliqués à certaines ethnies en particulier. On n'en voit d'ailleurs ni la nécessité ni le besoin, sauf à l'éducation permanente où l'on souhaiterait plus de programmes spécifiquement destinés à une clientèle allophone.

Mais comme on a, avec les années, déjà adapté le contenu d'une série de cours complémentaires ou obligatoires au tissu social pluriethnique et multiculturel de la métropole et que ces cours font l'objet de révisions constantes, on a l'impression d'avoir accompli le gros du travail. Ce qu'il est néanmoins bon de noter, ce sont les multiples références faites aux apports et aux façons de faire d'autres cultures et ce, tout naturellement à l'intérieur de cours ou dans le cadre d'événements de la vie collégiale en général. La pluriethnicité du personnel, et plus particulièrement du corps professoral, est sans doute pour beaucoup dans la diversification des contenus d'enseignement. Aucun besoin supplémentaire n'a été exprimé à cet égard.

3.4 L'interculturel à promouvoir

Les mesures actuellement en cours

C'est par le biais de l'animation étudiante que les cégeps anglophones ont surtout choisi de mettre en valeur les cultures des groupes ethniques qui composent leur clientèle. L'activité étudiante multiculturelle est intense. Mentionnons, parmi les manifestations les plus visibles la création d'associations et de clubs ethniques ou socieux, d'un centre interculturel ou d'une association-parapluie regroupant les différentes ethnies, la réalisation d'une foule d'activités, de projets et de programmes multiculturels de longueur variée, l'existence de clubs ou de festivals religieux, la publication dans le journal du collège d'articles en plusieurs langues, la présentation à la télévision locale d'émissions animées dans les langues parlées par la clientèle de l'établissement, la mise en valeur de la polyglottie par des activités diverses réalisées dans des langues étrangères de même que l'organisation de semaines ou d'événements courts entièrement consacrés à une ou plusieurs ethnies.

Bref, on n'est jamais à court d'imagination et l'on n'épargne aucun effort pour donner à toutes les cultures la visibilité qu'elles méritent et dont elles ont besoin pour se faire valoir. Les activités multiculturelles extra muros sont, elles aussi, légion. Certains cégeps entretiennent avec les communautés ethniques locales de fructueuses relations d'échanges, invitent les leaders de ces communautés à donner des conférences ou des scéances d'information ou encore mettent gratuitement à la disposition de leurs membres les équipements ou les locaux de l'établissement dans le cadre de *Community Outreach Programs* bien rodés.

D'autres placent leurs élèves comme stagiaires dans des familles des communautés culturelles dans le cadre de cours reliés d'une manière ou d'une autre aux ethnies. Ces activités de rapprochement, de jumelage ou de prise de contact sont très répandues et donnent d'excellents résultats. Tout en créant des liens interethniques, elles amènent en milieu collégial des individus qui n'y seraient jamais venus autrement et qui peuvent y acquérir, ce faisant, le goût des études collégiales.

Les besoins exprimés

Rappelons cependant que plusieurs ont déploré le fait que cette impressionnante activité culturelle n'atteignait pas toujours le but interculturel visé qui est d'amener les divers groupes à communiquer les uns avec les autres. L'effet désiré semble se perdre dans le nombre et l'échange interethnique reste plutôt mince. On en arrive même à se demander si l'ethnicité ne serait tout simplement pas trop présente, voire même trop envahissante, pour provoquer l'échange souhaité. On assiste alors à une sorte de banalisation du phénomène ethnique dans un milieu saturé. Nous posons, quant à nous, l'hypothèse qu'une harmonisation entre l'animation culturelle informelle et l'activité pédagogique structurée en salle de cours améliorerait un tant soit peu la situation.

En effet, de simples ressources supplémentaires allouées à la problématique de la communication ou des relations interethniques dans les cégeps anglophones - besoin maintes fois mentionné - n'ajouteraient probablement pas grand-chose à ce qui s'y fait déjà, à moins qu'il ne s'agisse d'établissements où l'activité interculturelle soit plutôt faible, ou **à moins que les ressources nouvelles ne soient investies en relation rigoureusement étroite avec ce qui se fait en classe**.

Cet ambitieux projet suppose, par contre, une planification sérieuse et une concertation serrée de tous les intervenants de l'établissement dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle intelligente et qui va droit au but. Comme il s'agit là d'une piste qui n'a pas encore été explorée comme elle le mériterait et que nombre d'interviewés y ont référé, il conviendrait qu'on lui accorde quelque attention dans le futur, sinon quelque priorité.

Le besoin interculturel le plus fréquemment cité et ce, particulièrement par les élèves, avait toujours trait à la communication interethnique; on a signalé partout que les relations interraciales n'étaient pas à leur meilleur et qu'il y avait matière à amélioration. C'est là, de toute évidence, que le bât blesse.

Le racisme, dont quelques rares intervenants ont fait mention, semble néanmoins peu répandu dans les cégeps anglophones. Les personnes interrogées, aussi bien l'ombudsman du cégep Dawson, les conseillers pédagogiques que les élèves en général, ont déclaré n'avoir remarqué de racisme affiché (**overt racism**) dans leur établissement qu'à de rarissimes occasions. Il faudrait plutôt parler de manque de sensibilité, d'absence de communication intergroupes ou de durcissement des attitudes culturelles. De là, sans doute, le fait que certains groupes soient victimes, non pas de racisme en tant que tel, mais plutôt de stéréotypes parfois discriminatoires indéracinables que seule une authentique éducation/animation interculturelle à long terme pourrait probablement faire disparaître.

Ces stéréotypes, antichambre du racisme, semblaient se cristalliser, dans les cégeps où nous avons mené notre enquête, autour d'un groupe-cible: les Juifs, minorité puissante entre toutes et, par conséquent, fort enviée. Les noirs et les Asiatiques, qui n'ont fait nulle part l'objet de commentaires négatifs, semblent toutefois vivre en marge de la vie collégiale.

Nous avons clairement noté, dans certains cégeps, la tendance claire et nette de la minorité noire à se replier sur elle-même et même à se couper délibérément du restant de la communauté collégiale tandis que la minorité juive, pour sa part, luttait avec acharnement contre les manifestations stéréotypées d'un antisémitisme indécrottable.

Cela dit, soulignons que tous les groupes ethniques des collèges visités nous ont plus ou moins donné l'impression de vivre entre eux, les communautés juive, noire et asiatique ne représentant que l'aspect visible du phénomène. La mixité n'est qu'apparente sous de multiples cloisonnements. Or l'interculturalisme authentique postule justement un décloisonnement racial, social, institutionnel et même géographique et temporel, postulat qui fait présentement figure d'utopie dans les maisons d'enseignement de niveau collégial aussi bien que dans la société québécoise en général.

On sait que, dans quelques établissements, les groupes ethniques minoritaires ont même leur territoire à eux et qu'il est facile, à certaines heures de la journée, de repérer l'ethnicité à des endroits précis dans le collège que tous connaissent et reconnaissent comme étant le territoire privé de ces groupes, le lieu de rencontre privilégié d'une ethnie.

Les activités culturelles organisées par les responsables dans les établissements semblent donc trop souvent tomber dans le néant ou le folklorisation et ne sont, la plupart du temps, que des "band-aids sur des blessures plus profondes", pour employer l'expression d'un élève d'origine juive lors d'une rencontre visant justement à faire le bilan - qui s'avéra plutôt négatif - des relations interethniques dans un des établissements visités.

Même s'il n'y a pas de racisme réel dans les cégeps anglophones, il ne faudrait donc pas conclure à la hâte au parfait bonheur. Il y a des accrochages, voire même des affrontements, à caractère culturel ou racial qui pourraient, le cas échéant, dégénérer. Les amitiés interethniques existent, bien entendu, d'un individu à un autre, mais les liens intergroupes font défaut.

Malgré la multitude d'échanges apparents, l'intégration ne semble pas se produire. L'isolement et la ghettoïsation des groupes se perpétuent donc dans un contexte plutôt chargé d'ignorance respectueuse les uns des autres que de compréhension mutuelle. Les différents groupes minoritaires, quoique apparemment à l'aise, vivent côte à côte sans contact et ce, même avec la majorité anglophone des cégeps qui existe à peine dans certains collèges.

Ces anglophones de souche font du reste état, quand on les interroge, de difficultés d'adaptation à la société québécoise francophone. Ils ne maîtrisent pas, disent-ils, suffisamment bien la langue de Molière pour se sentir à l'aise chez nous et pensent souvent à s'établir ailleurs au Canada, une fois leurs études terminées.

L'interculturel, serait-on porté à croire, devrait aller de soi dans un milieu pareil où les échanges entre des cultures nombreuses semblent plutôt minces. Or à l'exception du collège Dawson qui fondait, en 1974 déjà, le premier centre interculturel collégial au Québec, la notion d'interculturalisme n'a pas éveillé beaucoup d'écho chez nos interlocuteurs anglophones ou était systématiquement mal comprise et même associée au racisme. On y parle plutôt de multiculturalisme. Il ne reste donc plus, face à ce constat d'échec, qu'à favoriser la formation régulière et continue des nombreux intervenants dans les cégeps, qu'à opter pour des activités pédagogiques interculturelles quotidiennes dans les salles de cours et pour une harmonisation aussi efficace que possible entre les activités d'apprentissage structurées et l'animation culturelle, en espérant que cette alternative nouvelle donne un jour quelques résultats tangibles.

Ce n'est qu'en travaillant chaque jour à la création de liens interethniques que le changement risque de se produire, et non en attendant que ces liens se tissent d'eux-mêmes.

Bref, et pour en finir avec la promotion de l'interculturel au cégep, disons que les quelques cas soulevés par les répondants concernant le racisme en milieu collégial nous ont semblé bien futiles en comparaison avec l'énormité du travail qui reste encore à abattre en matière de compréhension interculturelle et d'éducation de chacun des groupes à la vie communautaire ensembles dans un Québec français.

3.5 Une place à faire dans les cégeps aux élèves issus des minorités ethniques

Cette place n'est plus à faire dans les cégeps anglophones qui offrent habituellement au service de l'animation étudiante, toute l'information nécessaire à l'intégration rapide des élèves issus des minorités ethniques. Ils s'y sentent vite à l'aise et bien accueillis.

Mais de l'avis unanime des conseillers et conseillères pédagogiques interrogés, les élèves de première année en provenance des communautés culturelles ont besoin qu'on leur explique plus à fond le système collégial qu'on ne le fait pour les élèves québécois qui savent mieux ce que c'est qu'un cégep. Or ces professionnels ne disposent habituellement que d'une demi-heure tout au plus par étudiant en début d'année pour passer un message qui se doit d'être aussi succinct que précis.

Tous les établissements organisent donc chaque semestre des journées d'accueil pour les nouveaux arrivants tandis que les clubs sociaux ou les associations ethniques montent souvent leurs propres activités d'initiation pour les nouveaux élèves de l'ethnie qu'ils représentent. Certains de ces élèves seront jumelés, par après, à des élèves de deuxième année issus de la même communauté culturelle qu'eux, ce qui facilitera encore leur intégration.

Pour rendre l'information plus efficace, on a aussi pensé, dans un collège au moins, à regrouper sous une même structure les élèves dit "out of town", d'origine ethnique ou non, dans le but de réduire le taux d'échec et d'abandon particulièrement élevé chez cette catégorie d'étudiants.

Une information pédagogique supplémentaire et adaptée s'impose d'autant plus dans le cas d'élèves d'origine étrangère qui ne sont au pays que pour quelques mois ou quelques années seulement. Même s'ils sont peu nombreux, c'est surtout eux qui ont besoin d'informations pertinentes sur les us et coutumes du pays. C'est alors que l'existence d'un service international d'accueil et de conseillers pédagogiques spécialisés peut s'avérer fort utile. Ce service existe déjà dans quelques établissements.

L'embauche de conseillers pédagogiques issus des communautés culturelles, la désignation d'un Aide Pédagogique Individuel de la même origine ethnique que celle de l'élève ou qui parle la même langue que lui, la mise en place d'un groupe de professeurs-conseillers pour les élèves de première année de même que l'organisation d'activités d'accueil diverses pendant la première semaine de cours sont d'autres moyens privilégiés retenus par les cégeps anglophones pour accueillir adéquatement les nouveaux. De plus, ces derniers trouveront souvent sur place et ce, parfois dans leur propre langue, toute l'information additionnelle qu'ils désirent ainsi qu'un éventuel support moral ou religieux auprès des nombreux clubs de tous genres et de toutes confessions ou auprès d'élèves spécialement formés par des spécialistes pour venir en aide à des camarades ayant besoin de support moral ou pédagogique.

Ce n'est donc pas, comme on peut le constater, l'information qui manque dans les cégeps anglophones et l'absence d'information, quand elle existe, se ferait plutôt sentir chez les parents des élèves qui connaissent mal le système et qu'il faudrait renseigner de préférence dans leur langue. D'où l'extrême importance des programmes actuels d'offres de services aux communautés culturelles du quartier et d'ouverture aux ethnies en vigueur dans les établissements anglophones.

Ces programmes attirent souvent dans le milieu des immigrants de la première génération qui développeront peut-être, par la suite, le goût d'en savoir davantage sur le collège. Cette attitude d'ouverture n'a, par contre, jamais justifié l'engagement ou l'affectation de personnel dûment mandaté pour adapter ou pour créer des services spécifiques à la clientèle d'origine ethnique. Même l'ombudsman du cégep Dawson, seul de son espèce jusqu'à tout récemment dans le réseau collégial, a été engagé pour répondre aux besoins de toute la clientèle sans distinction de race ni de culture. Pas une seule fois non plus, en cours d'entrevues ou par voie de questionnaire, n'a-t-on fait mention de l'utilité d'affecter du personnel à la problématique des minorités, même si plusieurs souhaiteraient ardemment que l'on responsabilisât, ou à tout le moins sensibilisât, un cadre dans chacun des cégeps à la problématique de l'intégration des minorités.

L'ouverture d'esprit institutionnelle, considérée comme le fondement même de l'intégration, ne peut effectivement se faire que dans la mesure où les cadres surtout sont ouverts. Or les interviewés s'entendent généralement pour dire que même si ce sont d'abord les enseignants et les professionnels qui doivent s'ajuster à l'ampleur du phénomène ethnique, il est primordial de renseigner les cadres davantage, notamment sur les conséquences pédagogiques du phénomène.

Certains ont néanmoins rappelé que le Directeur des Services aux Etudiants de chaque collège, en tant que cadre responsable avec ses conseillers ou conseillères de l'animation étudiante, devrait normalement suffire amplement à la tâche et qu'il ne servait donc à rien d'engager du personnel supplémentaire pour ajouter à ce que d'autres sont déjà supposés faire très bien. On nous a aussi souvent rappellé, en cours de recherche, qu'un conseiller pédagogique ou conseiller en orientation, formé en conséquence et servant de personne-ressource, pourrait rendre quelques services utiles dans les collèges pluriethniques. Cette personne pourrait être à l'information ethnique et à la formation interculturelle des intervenants dans le cégep ce que le D.S.A.E. serait à l'animation, lequel, il faut bien l'avouer, ne formera jamais personne aussi bon animateur soit-il.

Cet investissement peu coûteux vaudrait la peine que l'on tentât l'expérience dans au moins quelques-uns des établissements concernés et offrirait, en outre, l'avantage évident d'amener un tant soit peu de cohésion entre les activités d'animation et les besoins pédagogiques interculturels.

Enfin, disons que si les membres des communautés culturelles ont vraiment leur place dans les cégeps anglophones, comme nous venons de le démontrer, l'absence de cadres d'origine ethnique, elle, détonne singulièrement dans certains établissements où la population étudiante est très ethnicisée et où toutes les catégories de personnel réunies forment une microsociété extrêmement cosmopolite.

Peut-être le moment est-il enfin venu, comme le soulignait une conseillère pédagogique d'origine ethnique, de prendre des mesures de redressement de la situation existante, de lancer, comme le faisait l'an dernier la Ville de Montréal, des programmes d'accès à l'égalité et d'apporter quelque soutien concret aux enseignants, professionnels ou autres employés issus des communautés culturelles qui souhaiteraient devenir cadres de cégep.

3.6 Le respect des droits des élèves issus des minorités

Même si l'on a abondamment relevé l'absence presque complète de plaintes reliées au racisme dans les cégeps anglophones, les mécanismes de recours en pareil cas sont remarquablement nombreux et les plaintes, si elles se présentaient, pourraient être déposées à plusieurs niveaux. L'ombudsman, les associations étudiantes, les Chartes ou Conseils des Droits de l'étudiant, les comités de relations étudiants/départements, les politiques d'évaluation des enseignants, les procédures de contestation et de griefs où les plaintes peuvent être déposées auprès des services pédagogiques comme auprès des services administratifs, bref, l'arsenal impressionnant de moyens dont dispose l'élève qui se croit lésé de quelque façon que ce soit nous portent à croire qu'il est à l'abri de toute action partisane.

Les plaintes logées se résument pour la plupart à de simples révisions de notes et celles, rarissimes, reliées au racisme font toujours l'objet d'un examen très approfondi dans tous les établissements, soit de la part de l'ombudsman, soit de celle des comités bi ou tripartites chargés de les analyser et d'y donner suite.

Il va sans dire qu'une authentique éducation aux droits, dispensée à tous sous forme de cours dans les cégeps, ajouterait encore aux garanties et moyens existants; mais on ne retrouve cette éducation dans le cégeps anglophones, à notre connaissance du moins, que dans des programmes précis du genre Peace Studies offert par le cégep John Abbott. Ailleurs, cette forme de pédagogie interculturelle semblait totalement inconnue.

3.7 Les prises de position concernant l'interculturel

On n'a formé dans aucun cégep anglophone, ni au secteur de l'éducation permanente ni à l'enseignement ordinaire, de comité chargé de l'accueil et de l'intégration des minorités ethniques ou de comité interculturel dûment mandaté.

On affirme que tous les services des cégeps anglophones sont plus ou moins adaptés aux besoins d'une clientèle pluriethnique sans parler des services qui sont déjà directement reliés à l'accueil des minorités comme les centres interculturels, les associations ethniques, les clubs sociaux, l'animation étudiante, etc. On discute cependant régulièrement à tous les niveaux de l'administration de cette intégration, que ce soit à la Direction des Services aux Etudiants, au Registrariat, dans des colloques, des journées pédagogiques ou ailleurs.

Seul le cégep Dawson a inscrit dans sa mission la valorisation des ethnies et des cultures qui composent sa clientèle. Nulle part ailleurs on a ressenti le besoin de faire de même.

3.8 L'éducation des adultes

Les secteurs de l'éducation permanente des collèges devraient avoir, en principe, besoin des mêmes mesures d'accueil et d'intégration des élèves issus des minorités ethniques que les secteurs de l'enseignement ordinaire. Or ces mesures sont beaucoup moins nombreuses le soir que le jour.

Certains secteurs de l'éducation des adultes, par exemple, ne donnent accès à leur clientèle que quelques soirs par semaine seulement au centre d'apprentissage. On pourrait aussi, à certains endroits, offrir le double des cours d'anglais/langue seconde que l'on y offre actuellement tellement la demande est grande et le support linguistique général semble faire défaut.

Il n'y a pas d'association ethnique, pas d'animation étudiante, pas de centre ou de comité interculturel, rien de l'atmosphère multiculturelle qui prévaut le jour. Or on sait que la clientèle adulte, en plus d'assumer des responsabilités familiales, travaille souvent à plein temps le jour et dispose de moins de temps pour les études.

Par ailleurs, les directrices des Secteurs de l'Education Permanente interrogées ont souligné à l'unanimité la difficulté d'implanter le soir les mesures existant le jour à cause du caractère fluctuant et passager de la clientèle qui ne vient, dans la majorité des cas, qu'un soir/semaine pour trois heures seulement et qui ne manifeste généralement pas de désir véritable de s'intégrer à l'établissement. On y passe vite et l'on s'y inscrit majoritairement à des cours d'informatique, d'administration et de technologie. Cette clientèle adulte préfère donc aux diplômes longs des certificats courts qui lui permettront de trouver vite un emploi. Il importe aussi de rappeler que, dans tous les cégeps, on a noté une nette progression de la clientèle adulte d'origine ethnique, laquelle devrait maintenant, de l'avis de tous, être égale ou supérieure à 50% partout.

On ne dispose malheureusement pas des données statistiques nécessaires à une évaluation plus précise de la situation et on n'a jamais fait nulle part de projections sur la clientèle allophone adulte compte tenu des craintes qu'inspire cet exercice et des éventuels glissements racistes qu'il pourrait susciter. Or s'il y avait jamais quelque amélioration à apporter aux mesures de support offertes aux élèves issus des minorités ethniques dans les collèges anglophones, nous aurions tendance à croire que c'est d'abord aux secteurs de l'éducation permanente qu'il faudrait penser. Les clientèles très spéciales, plus âgées, illéttrées ou très instruites mais parlant mal anglais et revenant à l'école après des années d'arrêt, n'ont pas le soir toute l'aide dont bénéficient les élèves du jour et il y aurait sans doute fort à faire pour répondre à leurs innombrables besoins.

Il serait cependant indispensable, avant d'entreprendre quoi que ce soit, d'avoir une vision claire et nette de la situation des minorités ethniques dans chaque établissement et d'y faire une recherche qui leur serait entièrement consacrée, accompagnée d'une estimation précise des besoins particuliers, à défaut de quoi l'on risque d'agir à tâtons. Présentement, trop de données demeurent imprécises et floues pour justifier la mise en place le soir d'une série de mesures identiques à celles du jour.

Rappelons néanmoins, à titre indicatif d'éventuelles pistes à explorer, que plusieurs imputent la diminution des services le soir au sous-financement chronique des secteurs de l'éducation des adultes tandis que d'autres déplorent surtout l'absence de programmes spécifiquement destinés à la clientèle ethnique des cours du soir. Les programmes de réinsertion au travail comme STEPS (Successfull Transition to Employment and Preparation for Success) offert au cégep Champlain-Longueuil, subventionnés par les centres de main-d'oeuvre, ou les programmes de retour et de réadaptation à l'école qui s'adressent à toute la clientèle adulte sont, en effet, peu nombreux et ne tiennent pas compte des énormes besoins linguistiques particuliers aux élèves des communautés culturelles.

Une meilleure collaboration avec le Secrétariat d'Etat au Multiculturalisme ou encore avec la Commission Canadienne de l'Immigration et de l'Emploi de même qu'avec le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration permettrait peut-être de planifier plus facilement l'implantation, le soir, de programmes spécifiques de formation de la main-d'oeuvre immigrante adulte. Il appert que cette alternative au sous-développement chronique de programmes spécifiquement destinés aux élèves des minorités ethniques inscrits aux cours du soir n'a pas encore été envisagée comme elle le mériterait.

Quant au dossier de la reconnaissance des acquis, il semble avoir un tant soit peu progressé, mais il reste encore passablement à faire dans le domaine, spécialement en ce qui concerne les cours suivis ou les diplômes acquis dans des pays étrangers dont on connaît mal le système scolaire. Signalons enfin qu'il en va des besoins en information et formation interculturelles le soir comme de ceux suggérés par les intervenants de l'enseignement ordinaire. Ce sont les mêmes.

3.9 Les moyens

3.9.1 Les ressources en éducation interculturelle

Les questionnaires sont tous restés vides à cet item et les entrevues s'avérèrent peu concluantes. Les outils pédagogiques utilisés dans les cours viennent souvent directement des Etats-Unis ou du Canada anglais et sont déjà adaptés au contexte multiculturel nord-américain puisque personne ne s'en est plaint. Il est également clair que plusieurs enseignants adaptent eux-mêmes leur matériel aux besoins de leurs classes et que les manuels scolaires produits partout dans le monde à l'heure actuelle reflètent de plus en plus l'image de notre village planétaire.

Les élèves issus des minorités ethniques, interrogés à cet effet, ont dit avoir souvent regretté que des enseignants se soient servis de leurs cours comme d'une tribune pour faire passer des messages qui, selon eux du moins, ne correspondaient pas à la réalité.

Les Juifs, par exemple, déplorent la vision parfois pro-arabe de faits ou de conflits mondiaux véhiculée par certains enseignants tandis que les Noirs pensent qu'une vision moins blanche, un peu plus tiers-mondiste, de la réalité mondiale redorerait leur image auprès de la communauté blanche et faciliterait leur intégration, mais le matériel didactique utilisé en classe n'a fait l'objet d'aucun commentaire négatif de la part des élèves rencontrés.

3.9.2 Les données quantitatives

Les répondants des cinq cégeps ont tous déclaré n'avoir aucun intérêt spécial pour des statistiques plus détaillées sur la composition ethnique de leur clientèle que celles qu'ils ont déjà et les régistraires des établissements n'ont rien entrepris pour en avoir davantage. Il leur importe peu de savoir quel pourcentage d'élèves asiatiques, grecs ou antillais ils ont et personne n'envisage à court terme d'identifier ni d'accorder le moindre attention statistique ou pédagogique à un groupe ethnique en particulier. On n'en voit pas l'utilité.

Dans le même ordre d'idées, on n'a jamais cherché à faire quelques croisements que ce soit, à étudier de près ou de loin le comportement scolaire d'une minorité en particulier, ni même à se servir de ces informations statistiques pour faire quelque projection de clientèle et ce, aussi bien dans les secteurs de l'éducation des adultes qu'à l'enseignement ordinaire. On craint, de façon générale, la génération de stéréotypes racistes et discriminatoires qu'accompagne souvent la manipulation de ce genre de données.

Cette attitude n'exclut pas, bien entendu, que le Ministère, lui, dispose de données statistiques plus élaborées et les utilise, à bon escient, pour faire des projections ou analyser l'évolution des clientèles dans le réseau. Les établissements, pour leur part, n'ont exprimé aucun besoin en ce sens.

3.9.3 La recherche

La recherche reliée à l'intégration des minorités ethniques dans les cégeps anglophones semble être au point mort à quelques exceptions près. Encore une fois les questionnaires reçus sont restés sans réponse soit parce que les répondents ne savaient pas ce qui se faisait dans leur établissement, soit parce qu'il ne s'y faisait rien du tout. Plusieurs ont, par ailleurs, exprimé l'idée que la recherche n'avait finalement du bon que lorsqu'elle débouchait sur un véritable changement et qu'à la condition qu'on finisse par la transcender pour agir, ce qui est rarement le cas. Cette vacuité étonne d'autant plus quand on la compare avec le grand brassage d'idées, de stratégies et de prises de position diverses auquel on assiste présentement dans les cégeps francophones. A maintes reprises on a déploré que l'intégration des élèves-immigrants soit désormais devenue l'affaire du secteur français étant donné le peu d'immigrants récents qui optent pour le secteur anglais une fois leurs études secondaires terminées. Il règne donc dans les établissements anglophones un certain pessimisme quant à la pertinence d'entreprendre toute recherche reliée à l'intégration des minorités ethniques.

3.9.4 Le perfectionnement

Le perfectionnement du personnel, est encore un des domaines reliés à l'accueil des minorités ethniques où les cégeps anglophones sont les plus actifs. Des journées pédagogiques à caractère international, des débats, des colloques, des voyages ou des activités de sensibilisation de toutes sortes apportent de l'information supplémentaire à ceux qui le désirent. On en redemande dans les collèges où les activités de formation et d'information existent déjà et, dans ceux où elles se font plus rares, on souhaiterait en avoir davantage. La diffusion du matériel existant de même que celle des expériences et des recherches réalisées ailleurs dans le réseau ont aussi fait l'objet de nombreuses requêtes. Comme on ignore souvent même ce qui se fait d'un collège anglophone à un autre en matière d'intégration, il va de soi que l'on tirerait profit d'informations de toutes sortes en provenance de cégeps aussi bien anglophones que francophones.

3.10 Les enjeux de l'implantation de l'interculturel dans les cégeps anglophones

Les collèges publics anglophones reçoivent désormais une clientèle étudiante fortement anglicisée, bien intégrée au contexte social et culturel canadien et qui n'a plus les problèmes d'intégration qu'ont connus ses aînés. A part les véritables nouveaux arrivants, les cégépiens anglophones issus des minorités ethniques sont, à toutes fins pratiques, des Québécois anglophones. Même s'il y aurait toujours matière à amélioration, de nombreuses ethnies se côtoient maintenant harmonieusement en anglais dans les établissements et l'intégration scolaire des minorités ethniques semble réussie. Il ne reste donc plus aux collèges publics de langue anglaise qu'à réaliser l'intégration sociale de leur clientèle en l'intégrant davantage **au Québec français**. Il suffit, pour ce faire, de développer chez elle un sentiment d'interdépendance et de partenariat avec la majorité francophone.

En effet, certains élèves interrogés ont fait état de problèmes, sinon d'intégration, à tout le moins **d'adaptation** à la société québécoise francophone compte tenu de leurs connaissances limitées de la langue française. Plusieurs songent à quitter le Québec une fois leurs études terminées et cherchent déjà du travail ailleurs. Or les Québécois anglophones sont des Québécois comme les autres et, à ce titre, ils ont le droit de vivre leur vie d'adultes dans la province qui les vus naître. Le peuvent-ils vraiment ? Certains oui, mais d'autres s'avouent fort démunis face à pareille éventualité.

L'enjeu de l'implantation de mesures d'intégration dans les cégeps anglophones consiste donc désormais, en plus de favoriser l'échange interculturel, à garantir aux élèves de ces établissements, anglophones et allophones, la possibilité de vivre au Québec leur vie entière s'ils le désirent. Or c'est plutôt à l'intégration au groupe dominant en Amérique du Nord que l'on a tendance à y travailler. Nous posons donc l'hypothèse qu'un **réajustement** du modèle en usage faciliterait l'insertion de ces jeunes anglophones dans la société québécoise francophone.

En effet, même s'il n'y a en pratique que peu ou pas de différence à l'heure actuelle entre le multiculturalisme canadien dont se réclament les cégeps anglophones et l'interculturalisme des cégeps du secteur français, il n'en reste pas moins qu'il y a ambiguité d'un secteur à l'autre sur les **termes** et sur l'**objectif final** des modèles en vigueur. Il conviendrait donc, dans un premier temps, que les deux secteurs se servent des mêmes mots pour parler des mêmes choses et qu'ils optent, dans un deuxième temps, pour un but commun: l'intégration de tous les groupes culturels et ethniques qui composent le Canada à une société canadienne commune où tous sont partenaires et interdépendants.

L'interculturalisme se définit comme étant **l'interaction et la communication réussies entre les différents groupes qui composent une classe, un établissement ou une société**, but qui devrait primer dans les cégeps anglophones sur l'intégration au groupe dominant et dans les cégeps francophones sur l'intégration au Québec français. L'interculturel est un **moyen**, et non un modèle, qui tout en respectant les cultures, vise à ce qu'elles interagissent, s'interpénètrent et transforment finalement la culture dominante en une culture nouvelle. L'interculturalisme n'est donc finalement que du **multiculturalisme en action** et l'adoption par les collèges anglophones de ce terme ne signifierait en rien l'abandon de la politique fédérale officielle à laquelle ils sont habitués. L'interculturalisme est, en outre, tout aussi facilement applicable en salle de classe, dans un établissement ou dans l'ensemble de la société puisqu'il repose sur **l'interdépendance** et le **partenariat**, valeurs polymorphes et en conformité avec le cadre conceptuel global de notre chapitre premier. La sociologue Kallen affirme, en effet, que l'étape finale de l'intégration est généralement le moment où les groupes ethniques deviennent partenaires les uns des autres et elle définit, de surcroît, l'intégration comme le résultat d'échanges entre cultures qui provoquent des changements sociaux. Fort de ces quelques constations, nous recommandons l'abandon immédiat par les anglophones du pays du mot et du modèle multiculturels de même que l'abandon par les francophones du Canada du mot et du modèle interculturels. Cette distinction est vaine et ne fait que nous diviser chaque jour un peu plus.

Il serait judicieux de parler désormais d'**approches d'intégration** et non plus de modèles et de mettre l'accent, aussi bien dans les écoles francophones et anglophones du pays que dans la société canadienne toute entière, sur les composantes de **l'approche interactive et interdépendante** telle qu'exposée dans cette recherche. Cette redéfinition présente des avantages évidents. Elle permet

1° d'abolir les modèles en vigueur et les querelles inutiles qu'ils suscitent depuis dix ans au Canada,

2° d'uniformiser l'approche d'intégration socio-scolaire des minorités ethniques au Québec et dans tout le pays,

3° de renforcer l'unité canadienne en amenant les deux groupes dominants à travailler ensemble, chacun dans sa langue, à un projet commun

4° et de réduire le fossé entre les deux solitudes puisque l'interdépendance entre les ethnies repose d'abord et avant tout sur un lien fort et durable entre les deux groupes numériquement les plus importants de la nation.

Rappelons brièvement les grandes lignes de cette approche d'intégration et l'idéologie qu'elle sous-tend. Universelle et générale, elle est tout aussi applicable au Canada anglais qu'au Québec. En voici, sous forme de tableau, les principes directeurs:

Tableau 1 : Interdépendance et partenariat social

L'approche interdépendante

1. Type d'approche	Dynamique et pratique Echanges culturels actifs et interpénétration des cultures et des ethnies
2. Orientation des valeurs	Les valeurs reposent sur les droits humains universaux, tels que décrits dans les textes internationaux de l'ONU, de l'UNESCO, etc.
3. Objectif social	Développement interculturel Changement comportemental par voie de négotiation et d'échanges interculturels aussi nombreux que possible
4. Curriculum scolaire	Approche interculturelle globale, institutionnelle et interdisciplinaire. Interculturalisation de toutes les matières au programme
5. Structure éducative	La politique de l'école repose sur des lignes de conduite dictées par le milieu ambiant. Ecole communautaire répondant aux besoins de ceux et celles qui composent la communauté.
6. Contrôle de l'éducation	Partenariat interactif. Implication possible des divers groupes ethniques à tous les niveaux du système d'éducation

Tableau 1 : Interdépendance et partenariat social

L'approche interdépendante

1. Type d'approche	Dynamique et pratique Echanges culturels actifs et interpénétration des cultures et des ethnies
2. Orientation des valeurs	Les valeurs reposent sur les droits humains universaux, tels que décrits dans les textes internationaux de l'ONU, de l'UNESCO, etc.
3. Objectif social	Développement interculturel Changement comportemental par voie de négotiation et d'échanges interculturels aussi nombreux que possible
4. Curriculum scolaire	Approche interculturelle globale, institutionnelle et interdisciplinaire. Interculturalisation de toutes les matières au programme
5. Structure éducative	La politique de l'école repose sur des lignes de conduite dictées par le milieu ambiant. Ecole communautaire répondant aux besoins de ceux et celles qui composent la communauté
6. Contrôle de l'éducation	Partenariat interactif. Implication possible des divers groupes ethniques à tous les niveaux du système d'éducation

Chapitre quatrième

4. L'IMPLANTATION DES MESURES ET DU MODELE INTERCULTURELS

A première vue, rien ne semble faire obstacle au transfert dans n'importe lequel des 47 collèges du réseau de l'ensemble des mesures d'intégration des minorités ethniques colligées dans les cégeps anglophones du Québec, au Canada anglais, aux Etats-Unis ou dans les institutions européennes de niveau postsecondaire. En effet, qu'il s'agisse de lois, de directives, de projets, de programmes ou d'activités d'intégration, rien n'indique que les mesures prises ailleurs ne puissent s'appliquer tout aussi bien aux collèges publics du Québec, anglophones, francophones et bilingues.

Notre recherche nous a néanmoins amenés à percevoir la planification et l'organisation d'un collège pluriethnique sous un aspect administratif particulier. Les mesures, telles que décrites dans le précédent chapitre ou à l'annexe 2, auront d'autant plus de chances de s'implanter efficacement dans un collège qu'elles reposeront sur des structures organisationnelles adéquates. Compte tenu de l'arrivée récente - du moins dans les collèges francophones de Montréal - d'élèves immigrants en grand nombre, ces structures n'existent pas toujours.

Nous avons donc cru bon de relever quelques facteurs et contraintes d'ordre administratif, reliés à la bonne marche d'un collège pluriethnique, qui peuvent éventuellement générer, **ou non**, la mise en place de structures administratives nouvelles dans les collèges et sans lesquels toute tentative d'implantation de mesure additionnelle risquerait d'être difficile. Nous les avons listés et explicités plus loin en tentant de faire le lien avec la situation qui nous préoccupe, laissant aux administrations locales le soin d'en tirer profit si elles le désirent. Mais il importe tout d'abord de voir comment devrait se présenter globalement une institution pluriethnique de niveau collégial.

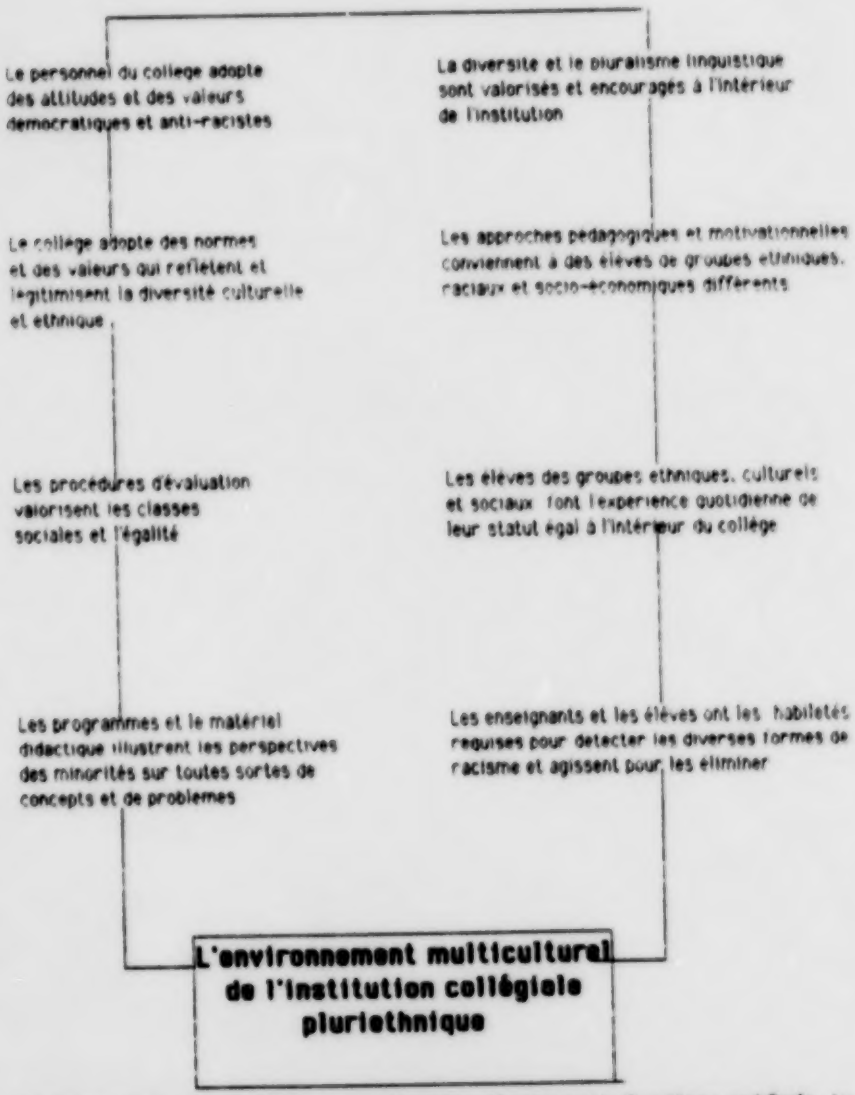
4.1 Modèle global de collège pluriethnique

Les expériences menées dans plusieurs pays industrialisés occidentaux nous enseignent que les problèmes de rendement scolaire qu'éprouvent les élèves issus des minorités ethniques sont souvent si complexes qu'on ne peut les résoudre par de simples mesures de support. Peu importe que l'on implante des centres d'apprentissage, des programmes bilingues ou que l'on développe des mesures variées d'enseignement compensatoire, ces cataplasmes éducatifs offrent toujours le désavantage de ne soigner qu'une partie du tout. L'éducation en soi est un concept plus ambitieux et plus globalisant que la simple instruction que l'on donne à l'élève en classe et les écoles sont, à toutes fins pratiques, limitées dans leurs tentatives de rendre justice aux élèves minoritaires en tentant de rétablir, par des mesures d'intégration, un semblant d'équité là où la société a failli. Cette tâche se complique derechef lorsque la clientèle provient d'un milieu socio-économique défavorisé.

Certes, le cégep peut jouer un rôle dans le développement de moyens et de compétences interculturelles, mais à la condition qu'on le conçoive comme un **système social global** dont les multiples composantes sont interdépendantes. Pour ce faire, il nous faut formuler une stratégie de changement qui réformera totalement **l'environnement scolaire** et rendra l'implantation de programmes ou de mesures interculturels d'autant plus efficace qu'ils prendront racines dans un terrain propice.

Il est, par conséquent, essentiel que les administrateurs conçoivent le cégep qu'ils gèrent comme une sorte de **micro-culture** avec des normes bien à elle, comme n'importe lequel autre système culturel, et que ce système reflète les valeurs de tous ceux et celles qui y vivent. On pourrait parler d'un micro-climat culturel propice à l'éclosion de toute une variété de sous-cultures. Le but ultime d'un collège pluriethnique serait donc, dans cette optique, de **susciter une interaction positive entre les multiples sous-cultures qui le composent**. Pour ce faire, il importe de le conceptualiser selon le schéma suivant:

Figure 1 : Le collège pluriethnique, un système global



Source. Banks, James Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, in : Banks, James et Lynch, James Multicultural Education in Western Societies, Praeger Publishers, New-York, 1986, p. 1-28. (Traduit et adapté au contexte collégial)

Il faut donc, pour obtenir quelque resultat interculturel valable, commencer par comprendre l'environnement collégial comme un **système de systèmes interreliés et interdépendants**, composés chacun d'un nombre considérable de facteurs identifiables que l'on peut isoler pour leur faire subir, par la suite, les transformations désirees. Cette approche **holistique**, **systémique** et **multi-factorielle** du cégep pluriethnique est indispensable à l'instauration de l'égalité et contribue, par ailleurs, grandement à la qualité totale de l'établissement.

Les chercheurs montréalais Lessard et Crespo ont clairement fait ressortir, dans une étude encore inédite, le lien qui existe entre l'instauration du pluriethnisme et la théorie managériale de la contingence.[56] Cette théorie souple substitue, en fait, l'approche systémique de la résolution de problèmes administratifs à l'approche linéaire habituelle. Elle accorde une grande importance à **l'interdépendance** de chacune des parties constituantes de l'ensemble d'une organisation et insiste sur le fait qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon de gérer comme il n'y pas qu'une seule bonne façon de vivre.[57] Les gestionnaires de formation feront automatiquement le lien entre cette théorie managériale et le modèle d'efficacité organisationnelle bien connu de Katz et Rosenzweig; théorie et modèle se complètent avantageusement.

L'interculturalisme s'accommode bien de ce modèle qui fait de l'organisation un système de systèmes, perméables à l'environnement qui les entoure, et qui favorise la naissance de même que la coexistence de plusieurs cultures et sous-cultures. D'après ce modèle, l'approche administrative contingente ou situationnelle supposerait que l'on identifiât d'abord avec précision les contraintes environnementales uniques à chaque établissement scolaire de niveau collégial avant d'adapter tout le système à l'implantation de la diversité culturelle.

---

[56] Crespo, Manuel et Lessard, Claude L'éducation multiculturelle au Canada: Politiques et Pratiques, Université de Montréal, Juillet 1989, Document inédit

[57] There is no best way to manage ! Hampton, David R Management, McGraw-Hill, New-York, Part One, Chapter 2, p.66-68

Une fois cette opération complétée, l'on pourrait isoler les facteurs organisationnels, reliés à cette implantation et indispensables au fonctionnement harmonieux de l'organisation. Voici, à titre d'exemples, quelques-uns de ces facteurs, identifiés au cours d'entrevues ou de lectures, et leur implication dans l'organisation. Il est clair que leur importance peut varier d'un cégep à l'autre:

la cueillette d'informations rigoureusement exactes sur la composition ethnique de la clientèle de l'établissement, les mesures de support, l'évaluation des capacités et du rendement de l'élève allophone, l'évaluation de l'enseignement compensatoire, l'identification des principales sources d'accrochage et le personnel du collège.

4.2 Facteurs organisationnels

4.2.1 La cueillette d'informations rigoureusement exactes sur la composition ethnique de la clientèle de l'institution

C'est par cette cueillette que tout commence. A l'encontre de ce que l'on semble croire dans les collèges anglophones, l'existence de statistiques exactes sur le nombre d'élèves issus des communautés culturelles est une donnée de base indispensable au bon fonctionnement d'un collège pluriethnique. Il est, en effet, de toute première importance que les administrateurs de ces collèges aient une idée exacte du nombre d'élèves allophones inscrits ainsi que du pourcentage qu'ils représentent par rapport à la population étudiante totale de l'établissement.

L'on retiendra, à titre d'information statistique générale véhiculée par la majorité des textes que nous avons lus, le pourcentage maximal de **50%** d'élèves allophones ou immigrants par établissement pour que l'intégration soit encore possible. Au delà, les minorités deviennent majoritaires, intègrent les indigènes minoritaires et rendent obsolète toute mesure administrative additionnelle d'intégration à un groupe majoritaire. Ce pourcentage peut cependant varier d'un auteur et d'un contexte à l'autre. Cette opération administrative peut tout aussi bien être menée par les établissements que par le Ministère. Certaines données statistiques sont d'ailleurs déjà disponibles.

Nous pouvons cependant déplorer le fait qu'elles ne renseignent à peu près que sur la langue maternelle et la langue d'usage de la clientèle et qu'elles ne puissent, par exemple, distinguer les élèves immigrants de la première génération de ceux de la seconde puisqu'il s'agit là d'une information fondamentale. On souhaiterait, de plus, avoir quelques renseignements supplémentaires sur la culture d'origine des élèves, la catégorie d'immigrant à laquelle ils appartiennent ainsi que sur la durée de leur séjour au Canada ou au Québec. Bref, il faudrait, pour être en mesure de brosser un tableau clair et précis de la situation ethnique d'un établissement, ajouter au formulaire d'inscription quelques questions ou, à tout le moins, procéder par enquête une fois l'admission terminée. La cueillette de ce genre d'informations pourrait aller, comme certains le prétendent, à l'encontre des principes de la Charte des Droits et Libertés. Soulignons cependant que certains pays, comme l'Angleterre, ne s'embarrassent pas de tels scrupules lorsque vient le temps de recueillir la même information.

Le but poursuivi par ces quelques ajouts au formulaire serait d'en arriver à tracer aussi fidèlement que possible la **carte ethnique complète** de chacune des institutions d'enseignement collégial afin d'en déterminer avec précision la proportion d'élèves allophones. Cette carte pourrait tout aussi bien servir aux professeurs qu'aux administrateurs de l'établissement. Il ne resterait plus, par la suite, qu'à repérer, à l'aide de mécanismes appropriés, les élèves qui auraient besoin de support et à les distinguer de ceux qui pourraient s'en passer. Ces ajustements individuels se feraient, par contre, d'autant plus facilement qu'on aurait tiré à l'avance un portrait exact de l'ensemble.

Cette cueillette de données statistiques, beaucoup plus complexe qu'elle n'en a l'air puisqu'elle ne présuppose rien de moins que **la définition rigoureuse des mots immigrant et allophone**, doit donc être conduite avec toute l'attention qu'elle mérite étant donné qu'il s'agit là du fondement même sur lequel on déposera tout le reste. C'est aussi par là que l'on identifiera le taux d'ethnicité de chacun des collèges.

Pour l'heure, les données statistiques ne nous semblent tout simplement pas assez précises pour justifier le lancement tous azimuts d'une politique d'intégration des minorités ethniques commune à tous les établissements, à supposer que celle-ci soit même un jour pensable tant les collèges concernés diffèrent les uns des autres et tant la définition d'une société multiculturelle reste floue.

Il faudrait donc raffiner davantage l'image statistique globale du système, de même que celle de chaque collège en particulier, en y adjoignant les informations pertinentes reliées, dans le cas de certaines institutions urbaines, à **l'importante clientèle ethnique du Secteur de l'Education Permanente**.

4.2.2 Les mesures de support

Les mesures de support que nous avons rassemblées au cours de cette recherche sont d'abord et avant tout d'ordre académique et linguistique et concernent surtout l'apprentissage efficace de l'une ou l'autre des deux langues officielles. L'implantation de ces mesures dans les cégeps ne génère, comme on s'en doute, que **peu de travail administratif supplémentaire**; elles sont, d'ores et déjà, fort abondantes dans les établissements.

Les **centres d'aide ou d'apprentissage**, maintenant implantés dans plusieurs institutions d'enseignement collégial, peuvent jouer un rôle appréciable dans la distribution des correctifs à apporter, conjointement avec les départements d'anglais/français langue maternelle. Il importe, pour les gestionnaires, de promouvoir et de soigner leur implantation.

Il ne faudrait non plus, sous aucun prétexte, négliger l'enseignement des **langues et cultures d'origine** de la clientèle ethnique d'un collège qui sert souvent de soutien additionnel à l'intégration. L'approche systémique précédemment décrite exige des gestionnaires d'un collège pluriethnique qu'ils fassent de ce détail, apparemment bénin, une de leurs préoccupations majeures.

Cela peut paraître évident, mais nos recherches et notre connaissance du milieu nous portent à croire qu'il y matière à amélioration dans ce domaine. Cet aspect de l'intégration des minorités, abondamment exploité dans les collèges anglophones où les cours d'hébreu et d'italien sont monnaie courante, nous semble particulièrement sous-estimé par les cadres des collèges francophones, la polyglottie n'étant pas le fait de la majorité d'entre eux.

On peut pourtant facilement en confier la responsabilité aux Départements des Langues Modernes, traditionnellement très actifs en matière d'interculturalisme, et qui peuvent jouer là un rôle qui leur revient naturellement. Les langues modernes, pour autant qu'elles soient enseignées de façon dynamique, constituent une excellente ouverture au monde dont nombre de cégeps à clientèle monoethnique pourraient avantageusement tirer profit. Sans parler du personnel multiethnique de ces départements qui peut éventuellement servir de personnes-ressources et de formateurs à l'interculturalisme. Cette remarque s'applique, par ailleurs, tout aussi bien au personnel des Départements des Sciences Religieuses des cégeps, traditionnels rassembleurs d'ethnies et de croyances diverses, expressions privilégiés de **l'interculturalisme vivent**.

Quant à l'enseignement des langues officielles, les cégeps dont la carte ethnique serait plus révélatrice que d'autres pourraient se préparer à offrir des mesures de support linguistique en langue maternelle plus élaborés que ceux des établissements à clientèle plus homogène et former aussi des spécialistes de l'enseignement des langues secondes.

A titre indicatif, signalons que tous les colleges anglophones de la province ont opté pour la passation, **obligatoire au moment de l'inscription de l'élève quelle que soit sa langue maternelle ou son origine ethnique**, d'un test de classement d'anglais dont la réussite ne constitue toutefois pas un pré-requis à l'admission à l'institution. Il s'agit là d'une simple mesure supplémentaire de support linguistique et ne suppose, encore une fois, l'addition d'aucune structure administrative spéciale.

Ce sont les départements d'anglais ou les départements des langues qui s'en chargent. Ce détail administratif propre aux collèges anglophones a son importance. En adoptant le test de classement, les collèges francophones rendraient plus facile la tâche des professeurs de français de même que celle des conseillers pédagogiques qui disposeraient alors d'un indice clair sur la capacité linguistique des élèves qu'ils conseillent. Cette façon de faire offre, en outre, l'avantage d'identifier les élèves en difficulté dès leur arrivée au collège.

Il ne fait, en tout cas, aucun doute qu'une **mesure objective** de la capacité linguistique de chaque élève des cégeps s'impose dorénavant de plus en plus, peu importe la forme qu'elle peut prendre. **Cette mesure doit être prise le plus tôt possible** et tester l'écoute, la lecture, l'écriture aussi bien que la capacité orale et les habilités de communication en général. Les institutions devraient donc se préparer en conséquence. Le langage étant à la base des relations humaines, les échanges de culture à culture ne se feront que dans la mesure ou la communication, elle, se fera.

4.2.3 L'évaluation de l'élève allophone

Est-il possible, une fois admis et ses difficultés linguistiques identifiées, d'évaluer les progrès de l'élève allophone **de façon objective** ? Comment évaluer le poids de l'ethnicité sur le rendement scolaire d'un élève dont l'origine n'est pas la même que celle de la majorité et dont les références ou points de repère culturels, religieux, spatio-temporels, etc. diffèrent sensiblement de ceux du reste de la classe? Ce problème devrait être à la base des préoccupations de la Direction des Services pédagogiques d'un collège pluriethnique et peut, le cas échéant, provoquer **l'ajout de services**. Les *Canterbury Tales* de Chaucer, texte littéraire de base dans moultes collèges anglophones de la planète, sont-ils véritablement accessibles à l'élève hindou ou asiatique auquel il faut, à toutes fins pratiques, commencer par expliquer qui est Jésus-Christ pour bien situer l'oeuvre avant d'entrer dans le détail ? Un test purement objectif sur une oeuvre pareille est-il simplement imaginable ?

Comment les jeunes Turcs du quartier populaire de Kreuzberg à Berlin interprètent-ils les textes à contenu authentiquement germanique qui servent de base à leur éducation collégiale ? Wotan n'est pas Mahomet ni Brunhilde Fatima. Et peut-on logiquement évaluer de la même manière les élèves d'ethnies si diverses qui se penchent chaque semestre sur Racine, Corneille et Molière dans les collèges privés et publics de France ou du Québec ?

En l'absence de tests objectifs fiables et conçus spécialement pour les élèves des collèges multiethniques, la forme la plus valable d'évaluation qui soit d'un élève issu des communautés culturelles nous semble encore être le **jugement du professeur**. Nous ne répéterons jamais assez cette évidence dans un domaine où la subjectivité doit primer.

Le professeur est, en effet, le seul à pouvoir faire la part des choses, la grande majorité des tests, quels qu'ils soient, étant chargés d'éléments d'une culture étrangère qui jouent contre l'élève allophone ou immigrant et ce, indépendamment du niveau de ses connaissances linguistiques et de la durée de son séjour au pays. L'absence de connivence culturelle avec le sujet-matière ou tout simplement la forme que prennent les tests dans certains cas désavantage automatiquement ceux dont la culture familiale traditionnelle n'est pas celle de la majorité. De là sans doute le haut niveau de performance de certains allophones en sciences, mathématiques, informatique, électronique ou autres matières à contenu littéraire ou culturel mou. Le langage des chiffres, plus neutre et plus froid, est nettement moins ambigu que celui des mots.[58] Nous ne voudrions pour rien au monde suggérer ici l'octroi aux élèves d'origine ethnique d'un traitement de faveur dans les collèges. Ils seraient du reste les premiers à s'y opposer eux-mêmes. Certains, qui n'auront pas satisfait aux exigences des cours au programme, devront échouer au même titre que les autres élèves dont le rendement est faible. Cela va de soi.

---

[58] Voir l'intéressante recherche de Philip E. Vernon Abilities and Achievements of Ethnic Groups in Canada, in : Multiculturalism in Canada by Samuda, Berry and Laferrière, Allun and Bacon, 1984, pp.382-395

Nous nous en voudrions cependant de ne pas souligner l'importance d'une évaluation linguistique et académique des élèves des minorités ethniques, **sous forme de suivi discret ou de dossier individuel**, en fonction de ce qu'ils peuvent humainement faire compte tenu de ce qu'ils sont, et de ce qu'il ont vraiment fait en salle de classe. Ce travail délicat doit être surveillé de près par la Direction des Services Pédagogiques.

Peut-on logiquement s'attendre, par exemple, à ce qu'une élève vietnamienne qui, pour une raison purement administrative, se retrouve dans un cours complémentaire d'allemand, performe comme ses camarades québécois ? Il y aurait donc lieu de s'interroger ici sur la pertinence de former et de rendre un ou plusieurs conseillers pédagogiques, déjà en place dans les collèges pluriethniques, responsables du dossier et de l'évaluation de **la capacité** de chaque élève allophone inscrit en fonction **des résultats réels** qu'il obtient. Pour ce faire, la création officielle d'un poste, non pas d'ombudsman, mais plutôt de **conseiller pédagogique ou de conseiller en orientation** responsable des élèves issus des communautés culturelles serait de mise.

Le fait que les personnes susceptibles d'assumer cette responsabilité soient déjà sur place dans la plupart des institutions constitue un argument de plus en faveur de l'officialisation d'un poste qui, pour le peu qu'il coûtera, s'il coûtait jamais quelquechose, améliorera considérablement l'accueil et la formation des élèves des minorités. Encore là, **l'ajout de tâches administratives est minime**.

4.2.4 L'évaluation de l'enseignement compensatoire

Ce problème, d'une grande complexité, dépasse largement le cadre restreint de notre modeste étude et nous ne sommes pas à même de le traiter avec compétence. Il relève, lui aussi, de la Direction des Services Pédagogiques et suppose, lorsqu'on veut le traiter à fond, des ressources humaines, matérielles et financières importantes dont les cégeps ne disposent pas.

Aucun des collèges de la province, à notre connaissance du moins, ne dispose présentement des moyens adéquats et nécessaires à l'évaluation des mesures compensatoires d'enseignement prises pour pallier aux déficiences culturelles des élèves des minorités ethniques. Or, toute école multiethnique y est confrontée tôt ou tard. Les centres d'aide en français ou en mathématiques qui se sont multipliés ces dernières années sont-ils rentables ?

Si oui, jusqu'où faut-il aller dans l'implantation de mesures compensatoires d'enseignement sans créer d'école parallèle à l'intérieur de l'établissement? Quels secteurs et quels élèves faut-il privilégier ? Quelles matières ? Les sommes et les énergies investies dans l'implantation de ces mesures de support impliquent que l'on en fasse régulièrement l'évaluation rigoureuse afin d'en tester l'impact et la rentabilité.

Le conseiller aux minorités ethniques, formé en conséquence, de concert avec les responsables du Centre d'apprentissage, les conseillers en orientation ainsi que les cadres du collège, pourraient éventuellement veiller à ce que les mesures générales ou individuelles offertes par le collège aux élèves soient bien celles qui leur conviennent et à ce que le système dans son ensemble corresponde aux besoins des intéressés. Même si ce travail ardu et complexe nécessite une formation, une expertise et un budget dont peu d'établissements disposent, il est néanmoins nécessaire tôt ou tard si l'on veut savoir où on va.

4.2.5 L'identification des principales sources d'accrochage

Nous pourrions rebaptiser ce cinquième point le "coin des pépins" puisque nous y avons regroupé les sources de problèmes administratifs ou pédagogiques les plus fréquemment cités par les intervenants au cours de notre enquête, c'est-à-dire les plus prévisibles et les plus susceptibles de faire leur apparition dans un collège multiethnique. Aux administrateurs locaux de prévenir au lieu de guérir.

Ces sources d'accrochage sont souvent reliées aux élèves eux-mêmes, à la religion ou à l'habillement, à la nourriture, à la ponctualité, à l'éducation physique, à la discipline, à l'influence des parents sur le cheminement éducatif de leurs enfants de même qu'à leur coopération avec les instances du collège. On pourrait, si le poste existait, faire appel aux connaissances d'un conseiller en communautés culturelles ou d'un conseiller en orientation pour les identifier et y trouver remède.

Il faudra toujours s'attendre, par exemple, à ce que les croyances religieuses des élèves d'une institution multiethnique fassent problème et entrent en conflit direct avec le fonctionnement normal d'une école occidentale à base de culture judéo-chrétienne. Nous avons vu, dans les collèges visités, des Sikhs portant le traditionnel shalwar, des Iraniennes portant le tchador, des musulmanes avec le foulard islamique, et des Juifs avec la traditionnelle kippa. Certaines de ces coutumes vestimentaires à caractère religieux sont incompatibles avec les cours d'éducation physique dont les conseillers pédagogiques devront nécessairement adapter le contenu pour qu'il convienne à ceux dont la religion interdit même de porter des shorts.

Dans la même veine, les végétariens stricts se plaindront souvent de la pauvreté des menus offerts par la cafétéria, les enseignants du retard systématique en classe de certains groupes ethniques qui valorisent beaucoup l'école, mais peu la ponctualité, et les professeurs de l'Education Permanente déploreront la fatigue et le manque de concentration des musulmans qui doivent jeûner pendant le mois de Ramadan jusqu'au coucher du soleil. Il est également rare que les professeures, les professionnelles de même que les étudiantes d'un collège n'aient pas à se plaindre de l'attitude franchement sexiste et machiste à leur égard des arabes ou des méditerranéens.

Il faut que les administrateurs d'un collège pluriethnique composent sans cesse avec ce genre de problèmes, en apparence anodins, et qu'ils les règlent chaque fois à l'amiable et à la pièce en faisant l'effort nécessaire pour s'ajuster aux besoins de la clientèle.

Une **attitude institutionelle d'ouverture** aux autres est la condition *sine qua non* au bon fonctionnement d'un collège multiethnique. Si l'intégration est un "état d'esprit" avant d'être une batterie de mesures, elle se doit d'être le reflet de la mentalité de ceux qui gèrent l'établissement. Cette mentalité doit s'ouvrir à tous les particularismes religieux ou culturels possibles et les assimiler au même titre que ceux véhiculés par la culture dominante.

La discipline très stricte habituellement imposée par les parents à la maison aux adolescents issus des communautés culturelles fait, elle aussi, souvent contraste avec le laisser-aller apparent des institutions québécoises de niveau collégial dans ce domaine et peut être source de problème. Il faudra s'y attendre. A cela s'ajoute le fait que ces jeunes ont envie de sortir de l'atmosphère étouffante du cercle familial étroit que leur imposent leur famille et de vivre leur adolescence à l'américaine comme tous les Québécois de leur âge. Les filles surtout semblent aspirer à plus de liberté. C'est donc en réaction aux interdits familiaux qu'elles essaieront souvent de s'affirmer dans un milieu qu'elles ressentent comme plus permissif que le leur.

Il n'est, en conséquence, pas inutile de rappeler ici que plusieurs problèmes de discipline, imputables à ces élèves, originent, en fait, de l'attitude culturelle fortement enracinée de leurs parents qui ne comprennent rien aux objectifs sociaux et pédagogiques poursuivis par un collège québécois puisqu'ils n'y ont jamais mis les pieds. Ils éduquent d'ailleurs souvent leurs enfants dans le retrait, voire la méfiance, de la société d'accueil et remettent systématiquement en question la valeur de ses institutions.

Sans être totalement irresponsables de leurs gestes, les élèves des minorités ethniques aux prises avec des problèmes de discipline sont donc à moitié excusables dans la mesure où ils ne font souvent que reproduire des comportements culturels appris par coeur, ou dans la mesure où ils luttent pour s'en débarrasser. Un bon administrateur ne doit jamais oublier cette vérité fondamentale avant de pointer du doigt certains groupes ethniques réputés difficiles et fauteurs de troubles dans un établissement.

Ne serait-on pas, par ailleurs, tenté de conclure, à la lumière de ce qui précède, que la solution à certains problèmes ethniques résiderait dans **l'amélioration de la communication entre le collège et les parents**, aussi ardu que cela puisse paraître à première vue ? Certes, une coopération accrue parents-collèges pourrait faire quelque bien, particulièrement si elle se faisait dans la langue d'origine des parents, ce qui s'avère au départ difficile.

Il ne faudrait cependant pas trop attendre de ces contacts potentiels puisqu'ils dépasseront rarement le stade de l'explication claire des us et coutumes de l'établissement. Si les parents sont eux-mêmes peu scolarisés, ils s'intéressent à peine à l'éducation collégiale de leurs enfants et n'y comprennent rien. Il faudra bâtir des relations sociales à partir de rien. Peut-être conviendrait-il d'investir de l'énergie dans l'intégration progressive des **parents** des élèves au système plutôt que dans celle des élèves eux-mêmes ? C'est sans doute à cette "mission impossible" que les administrations des collèges devraient surtout s'attaquer.

Il a, en effet, toujours été difficile d'établir quelque contact que ce soit avec les parents des cégépiens d'origine ethnique, de les amener à visiter le collège ou à s'y impliquer, par exemple, à titre de membres du conseil d'administration, de communiquer avec eux oralement ou par écrit et même, ce qui devrait constituer le point de départ de toute collaboration authentique, de leur offrir en quantité suffisante, au Secteur de l'Education Permanente, **les cours de français ou d'anglais dont ils auraient besoin pour s'intégrer davantage au milieu.**

Les vingt dernières années que nous avons passées dans un cégep de la région de Québec nous portent à croire que l'aspect de la vie collégiale qui, selon nous, laissait le plus à désirer était précisément la coopération parents-collèges, les parents des élèves, désespérément absents, détruisant systématiquement à la maison les efforts investis par les maîtres dans l'éducation de leurs enfants. Comment peut-on logiquement s'attendre à ce que des parents immigrants s'intéressent au cégep dans lequel leurs enfants étudient si les parents indigènes eux-mêmes n'y voient pas le moindre intérêt ?

Soulignons, par ailleurs, que certains groupes ethniques ont toujours fait preuve d'un grand respect envers l'école et l'instruction en général et que ce qui semble manquer surtout, ce sont les **occasions d'échanges** aussi bien pour les parents indigènes que pour les autres. A l'institution d'y voir et de pallier à ce manque. Enfin, nous n'apprendrons rien à personne en notant, pour conclure, ce que de plus en plus de chercheurs redécouvrent avec surprise et consternation: **l'importance vitale du rôle et de l'attitude des parents sur leurs enfants et, par ricochet, sur le fonctionnement efficace d'un collège.**

4.2.6 Le personnel du collège

Est-il besoin de rappeller que les coupures de postes, particulièrement celles affectant le personnel enseignant, ainsi que les ratios élèves/enseignants de 45 pour 1 n'apportent rien dans un collège pluriethnique à l'intégration des élèves allophones qui ont besoin de support? Il faudrait même être en faveur d'une **allocation spéciale** du nombre de professeurs et de professionnels dans les collèges à forte clientèle pluriethnique.

Nous avons cru comprendre que cette allocation existait déjà sous forme de crédits additionnels alloué aux collèges dont la population étudiante allophone dépasse les 5 %. Il serait souhaitable que l'état prenne cet engagement pour acquis et ne se désiste pas ultérieurement sous prétexte que sa capacité de payer est limitée. L'implantation de mesures de support linguistique ou pédagogique supposera toujours, qu'on le veuille ou non, un ajout minime en ressources financières ou humaines, lequel ne peut qu'être **rentable** en bout de ligne. Cette préoccupation administrative, quoique indépendante de la volonté des cadres des cégeps, doit rester présente à l'esprit des décideurs du Ministère lorsque le moment viendra de distribuer les ressources. Les administrateurs des collèges veilleront, quant à eux, **à ce que le personnel soit le reflet du milieu**. A défaut de statistiques précises sur le personnel d'origine ethnique travaillant dans leur institution, les gestionnaires doivent adopter la même attitude d'ouverture institutionnelle antérieurement décrite.

C'est du haut en bas de la hiérarchie, des cadres aux employés de soutien, que la visibilité des minorités doit transparaître dans la composition du personnel d'un collège. Or, ces minorités sont particulièrement invisibles, à l'heure actuelle, dans les hautes sphères de l'éducation collégiale et ce, aussi bien dans les établissements qu'au Ministère. Toute administration de collège pluriethnique devrait se pencher sur ce très épineux problème de représentativité. **Il en va de sa crédibilité même.**

Il est, en outre, primordial que le personnel, d'origine ethnique ou non, soit formé à travailler avec les minorités dans des collèges multiraciaux. "*Teachers can't teach what they don't know*", disait un spécialiste américain de l'enseignement des relations raciales. Il y aura toujours, bien sûr, certains enseignants dévoués, intéressés à la cause interculturelle, qui se recycleront d'eux-mêmes, mais ce ne sera pas le cas de la majorité.

Comme la plupart des enseignants de cégeps sont déjà en place et permanents, la formation ethnique se fera nécessairement sur le tas sous forme d'activités de perfectionnement collectif subventionnées par le collège ou par le Ministère. Aux Services Pédagogiques de veiller à ce que ces activités se fassent et à ce qu'elles rejoignent toutes les catégories de personnel.

4.3 Les facteurs personnels de résistance à l'implantation de l'interculturel en milieu collégial

Une fois le collège conceptualisé comme un système de systèmes et les quelques problèmes organisationnels que nous venons d'évoquer réglés, on peut dire que les obstacles à l'implantation de l'interculturel en milieu collégial ne relèveront plus que de l'ordre normal de la **résistance au changement** comme on la retrouve habituellement dans toute organisation. Cette résistance, toujours le fait d'individus et non de structures, peut venir, selon les experts, **des fonctionnaires, des enseignants, des minorités ethniques et des cadres des cégeps.**

4.3.1 Les fonctionnaires

Innovation et centralisation sont deux concepts difficilement conciliables au Québec en 1991. Le Ministère en tentant de centraliser ou de limiter, pour des raisons budgétaires ou autres, le nombre d'expériences pédagogiques interculturelles intéressantes qui peuvent se dérouler dans le milieu nuirait sûrement à la saine implantation de l'interculturel dans les collèges.

Ce sont souvent des projets novateurs qui donnent un nouvel élan à un système d'éducation. L'attitude **d'ouverture d'esprit** dont nous avons maintes fois répété l'importance au cours de notre recherche peut-elle donner quelque résultat dans les établissements si le Ministère ne la fait pas sienne ? Les fonctionnaires se devraient donc de ne pas faire obstacle aux expériences pédagogiques reliées au développement de la pédagogie interculturelle et à la formation des divers intervenants, à tout le moins **avant d'avoir acquis la certitude que ces expériences ne donnent absolument rien**. Il faudrait plutôt favoriser la priorisation, par exemple, des activités de perfectionnement individuel ou collectif ou la création de programmes, de projets, de cours complémentaires ou, s'il le faut, de structures reliés à la situation que vivent les collèges à forte clientèle pluriethnique.

A l'opposée de cette attitude ouverte, l'application à la lettre de conventions collectives, sans égard à la vie individuelle propre à chacune des institutions, rendrait difficile, sinon impossible, l'existence de projets éducatifs qui ne sont souvent que le fruit même de l'adaptation de l'institution au milieu qui les a générés. Ne jamais oublier que **ce ne sont pas les établissements qui ont provoqué le mouvement interculturel, mais bien l'inverse**. C'est la pluriethnicité de la clientèle qui a amené l'ajustement des structures éducatives existantes. En conséquence, l'uniformisation pédagogique, **l'approche comptable,** si populaire en cette période de vaches maigres, ou l'ignorance pure et simple des besoins véritables de certains cégeps pourraient amener la négation du projet interculturel global tel que vécu actuellement **spontanément** dans les collèges francophones de Montréal.

La saine gestion matérielle et financière des cegeps du réseau ne signifie pas qu'il faille reporter aux calendes grecques des activités utiles. Encore là, on se remémorera l'approche managériale contingente évoquée auparavant: bonne pour les cadres des collèges, elle pourrait difficilement s'avérer mauvaise pour les décideurs du Ministère. Il importe donc que l'état conceptualise chaque collège pluriethnique comme **un projet éducatif global unique** et non qu'il impose à tous des politiques communes qui n'auront, en définitive, que l'effet d'un coup d'épée dans l'eau. Implanter l'interculturel ne coûte d'ailleurs pas cher. Il ne suffit que de rapprocher le plus possible **les décideurs des usagers** en matière d'interculturalisme et cette opération est sous la responsabilité des cadres des collèges et des fonctionnaires du Ministère. L'implantation de l'interculturel au collégial revêt une dimension éducative nouvelle qui renvoit à une philosophie de l'éducation différente, voire même révolutionnaire, que seuls l'échange et la compréhension entre les différents niveaux décisionnels pourront faciliter.

4.3.2 Les enseignants

Il arrive que des groupes d'enseignants très syndicalisés s'opposent à tout ce qui vient de l'administration des établissements, refusent de s'impliquer dans la vie collégiale ou départementale et préfèrent se tenir loin des parents et des pédagogies nouvelles prétextant que cela ne fait pas partie de leur tâche déjà lourde et qu'il s'agit là d'un fardeau professionnel supplémentaire dont ils pourraient se passer. Peut-il vraiment y avoir continuité, **partenariat** ou **interdépendance** entre le milieu des communautés culturelles et le collège si les premiers intéressés, les professeurs, refusent de s'impliquer ? Il va de soi que l'introduction de pédagogies nouvelles dans les établissements insécurise et nécessite des activités de perfectionnement auxquelles les enseignants devront se soumettre. Certains détermineront eux-mêmes leurs besoins et prendront les moyens qu'il faut pour les satisfaire. D'autres, moins autonomes et plus insécures face au changement, devront être convaincus de la nécessité de l'adaptation en cours et guidés.

Cet aspect de la résistance au changement dans un cégep pluriethnique est cependant le plus important de tous et l'administration de l'établissement devrait mettre tout en oeuvre pour en venir à bout puisqu'il touche la catégorie de personnel la plus directement impliquée dans le changement interculturel: les enseignants. La citation du chercheur américain Rodriguez que nous avons mise en exergue au début de ce projet est on ne peut plus explicite: " *The degree to which multicultural* - or interculturel - *education becomes a reality in our schools depends largely upon the attitudes and behaviors of classroom teachers*"

4.3.3 Les minorités ethniques

Les parents, au même titre que les élèves issus des minorités ethniques, refusent souvent qu'on leur accorde quelque attention spéciale que ce soit, sous prétexte que cela ne contribue finalement qu'à accentuer les différences et à créer des fossés inutiles. Les jeunes surtout détestent qu'on les materne et qu'on les traite en mineurs. Cette réaction négative n'est cependant plausible que dans le cas où l'interculturalisme est mal compris dans les institutions et où les activités ne revêtent, dans les faits, qu'un caractère folklorique éphémère et édulcoré, réduisant ainsi les cultures étrangères à des phénomènes vernaculaires sans intérêt.

Ni les élèves ni leurs parents ne peuvent logiquement être contre une pédagogie intelligente adaptée aux besoins de tous afin d'obtenir les résultats les plus satisfaisants possible. Il serait superflu de revenir ici sur la nécessité, pour ce faire, d'intégrer les parents à la vie collégiale pour leur en expliquer le but et le fonctionnement; nous y avons suffisamment fait mention dans le chapitre premier. Mais il n'en reste pas moins que c'est habituellement là que le bât blesse et que les programmes d'intégration des communautés culturelles à l'établissement, tels qu'ils existent dans quelques collèges anglophones du Québec, peuvent jouer un rôle majeur dans l'apprivoisement des clientèles ethniques adultes à la pédagogie interculturelle.

Quant à l'élève immigré, il doit être "accueilli en classe comme une figure du Même, non comme une figure de l'Autre fantasmé. En corollaire, c'est la représentation du Même qu'il faut travailler en classe, c'est-à-dire la représentation de l'identité pour y introduire la complexité et la flexibilité."[59]

L'élève issu des minorités ethniques est, et veut d'abord être, un Québécois avant d'être un Québécois d'origine étrangère. Ces prémices ont leur importance. Vu sous cet angle, c'est d'abord sur la **québécitude** de l'immigrant qu'il faut travailler dans les salles de classe, et non sur son extranéité. Ce faisant, l'on réduira sans doute à néant ses réticences face à un interculturalisme qui n'aura plus de visible que le nom.

4.3.4 Les cadres des cégeps

Les administrateurs de collèges pluriethniques, particulièrement les directeurs des services pédagogiques et les directeurs des services aux étudiants de ces collèges, devraient normalement être, d'une part, des **gestionnaires de l'innovation pédagogique**, et, d'autre part, des **animateurs culturels** responsables de la valorisation des cultures et des ethnies. Or, le personnel enseignant les considère encore souvent comme des comptables beaucoup plus préoccupés par la gestion de la santé financière de l'établissement que par celle de l'activité pédagogique nouvelle. Ils ont des comptes à rendre au Ministère qu'ils font passer avant tout le reste. Dans cette optique, ils représentent, eux aussi, un obstacle plutôt qu'un canalisateur de projets interculturels.

Dans une certaine mesure, les orientations pédagogiques majeures d'un cégep dépendent désormais d'eux; même si les éléments fondamentaux de la gestion d'un établissement sont toujours entre les mains des instances gouvernementales, les cadres de l'institution ne sont plus de simples exécutants de décisions prises au-dessus de leur tête. Ils sont devenus des moteurs décisionnels.

---

[59] Henry-Lorcerie, Françoise Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française, in: Ouellet, Fernand Pluralisme et Ecole, IQRC, 1986, p. 239

Si l'on tient compte du fait que nombre d'entre eux, aussi bien dans les cégeps pluri que monoethniques, sont à peine sensibilisés à la problématique interculturelle, l'on risque d'attendre longtemps l'avènement d'une politique interculturelle efficace dans certains établissements. Plusieurs y feront obstacle par leur ignorance aussi bien que par leur passivité.

4.4 Modèle d'instauration du changement interculturel dans un cégep

Il ne nous reste plus, pour mettre un terme à cette approche administrative de l'intégration scolaire des minorités ethniques et de ses composantes, qu'à proposer au lecteur un modèle d'introduction et de gestion du changement interculturel au collégial. Nous souhaiterions qu'il fût efficace sans toutefois perdre de vue les limites qu'impose toujours tout modèle, quel qu'il soit, à celui qui l'utilise. Il est évident que nous l'avons voulu aussi large et général que possible, et qu'il devra être revu et adapté chaque fois qu'on s'en servira. Ce modèle repose sur la dissémination du changement dans le milieu par le biais de **multiplicateurs**.

Le spécialiste suisse A. M. Huberman, de l'Ecole de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, rapporte que les

> systèmes d'enseignement offrent plus de résistance au changement que les entreprises commerciales ou industrielles et qu'il est plus difficile de faire changer des enseignants que des agriculteurs ou des médecins.[60]

En réalité, personne n'aime le changement, qu'il soit interculturel ou non, et changer l'éducation revient presque toujours à changer la façon dont les parents élèvent leurs enfants, ce qui perturbe considérablement les rapports humains d'une génération à une autre.

---

[60] Huberman, M. A. Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco, 1973, p.31

Il ne faut donc point s'étonner que les idées et les structures changent si lentement dans les écoles du monde entier puisque ce sont d'abord les personnes qu'il faut changer avant tout le reste. Les transformations radicales dans les systèmes scolaires sont donc rares et il n'y a peut-être que le Québec, à notre connaissance, qui ait connu en Occident, un changement radical au cours des deux dernières décennies avec l'abolition des collèges classiques et l'apparition des cégeps.

Il s'en suit que l'implantation du changement interculturel dans le système collégial québécois risque d'être longue et complexe. Elle ne pourra, de surcroît, se faire qu'à l'aide des nombreuses disciplines qui se sont attaquées récemment au problème de l'intégration scolaire des minorités ethniques: l'ethnologie, l'anthropologie structurelle, l'administration, la sociologie, la psychologie, la démographie, l'économique etc. Or ces disciplines n'ayant pas encore trouvé de langage commun leur permettant de converger vers une solution unique du problème pluriethnique, l'approche utilisée sera nécessairement pluri et interdisciplinaire. C'est la raison pour laquelle

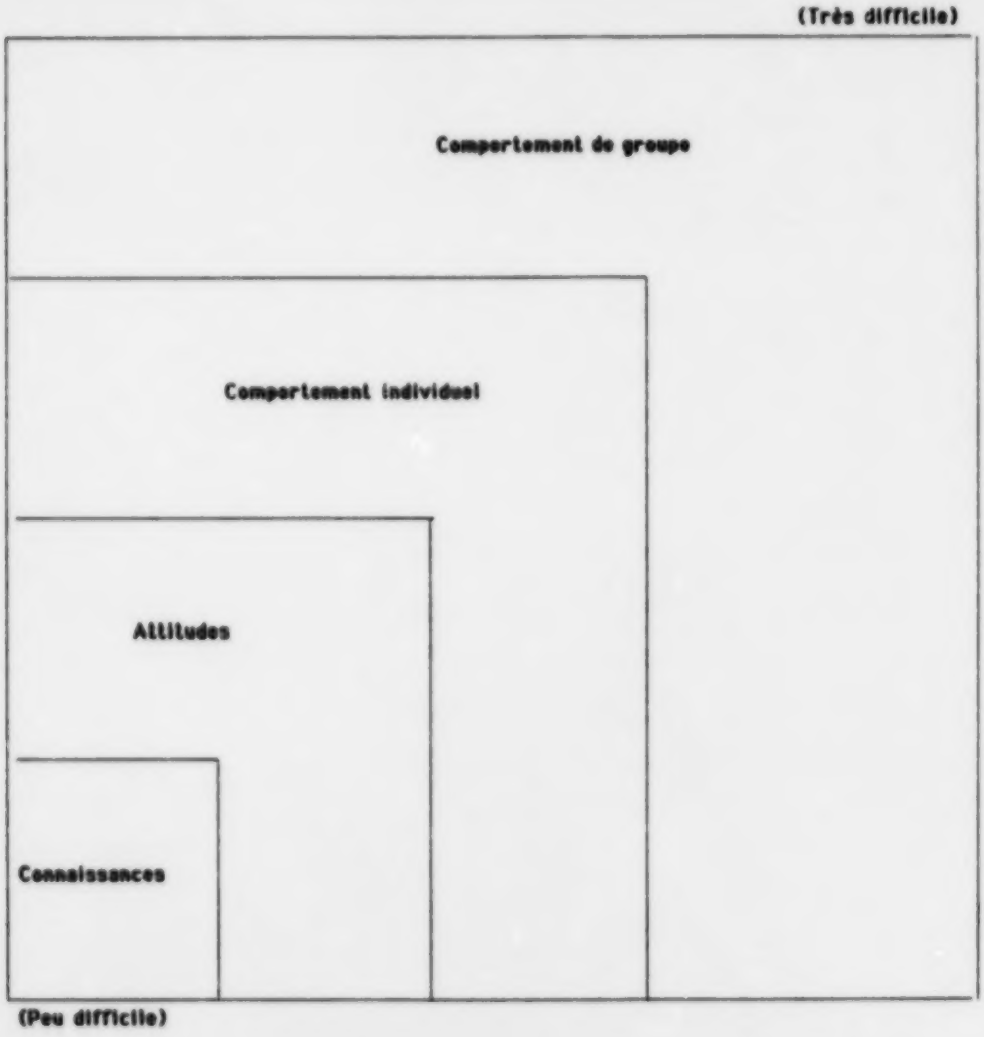
> chaque institution doit faire l'objet d'une étude de cas avant de pouvoir examiner scientifiquement le processus de changement en matière d'éducation.61

Le psychologue Huberman répartit en trois catégories distinctes les types et degrés de changement possible dans une école: les changements **matériels**, les changements **conceptuels** et les changements de **comportement humain**. C'est, bien entendu, ce dernier type de changement qui nous intéresse surtout, la pédagogie interculturelle visant d'abord et avant tout les comportements et les relations interpersonnelles. On peut visualiser comme suit les degrés de difficulté d'implantation du changement dans un établissement scolaire.62

---

61 Ibid, p.5
62 Ibid, p. 13

Figure 2 : Délai et difficulté de réalisation de divers changements



Comme on peut le constater, le changement interculturel appartient à la catégorie de changement scolaire la plus difficile et la plus longue à implanter puisqu'il implique la transformation de comportements humains, c'est-à-dire ceux de tous les intervenants d'un établissement au grand complet.

Appliquant cette conception du changement à n'importe lequel établissement scolaire, des spécialistes américains, rapporte Huberman, ont démontré que les écoles sont **intrinsèquement** stables et homéostatiques et, par conséquent, peu **perméables au changement**. Selon lui, l'Américain Havelock a même vérifié cette hypothèse en étudiant les caractéristiques génotypiques et phénotypiques de cette **résistance innée** au changement en milieu scolaire et les a divisées en:[63]

a)**facteurs exogènes de résistance** qui empêchent la pénétration du changement dans le système scolaire. Les principaux facteurs sont la résistance de l'environnement au changement, l'incompétence des agents extérieurs, la méfiance des enseignants, l'absence d'agent de changement ou de courroie de transmission, la liaison incomplète entre la théorie et la pratique, une base scientifique insuffisamment développée et le conservatisme.

b)**facteurs endogènes de résistance** qui, de l'intérieur, empêchent la genèse du changement. Ces facteurs sont: la confusion des objectifs, l'absence de récompense pour les novateurs, l'uniformité de l'approche, l'absence de concurrence ou la situation de monopole de l'institution scolaire, le faible investissement des institutions scolaires en Recherche et Développement, le faible investissement technologique et financier, la difficulté de diagnostiquer les faiblesses ou de mesurer les résultats précis du changement entrepris, la priorité accordée aux tâches courantes, l'absence de formation du personnel, la passivité et le manque de modèles existants.

c)**facteurs de limitation** qui entravent la diffusion de nouvelles idées et de nouvelles pratiques dans tout le système. Ces facteurs sont: le cloisonnement du personnel et des services, la hiérarchisation et les différences de statut, l'absence de procédures et de formation en vue du changement.

---

63 Havelock, R. Guide for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge, Ann Arbor, Mich., University of Michigan, 1971, Chap.6

La mise en oeuvre du changement interculturel au niveau collégial pourra donc éventuellement buter contre toutes ces difficultés potentielles avant "l'adoption finale, c'est-à-dire avant que le changement ne devienne, s'il le devient jamais, une routine, une partie acceptée et automatique du comportement de l'adoptant".64 La pédagogie interculturelle pourra-elle, dans ces conditions difficiles, s'implanter un jour dans le réseau des cégeps de la province ?

Nous croyons que **oui**, et notre conviction repose sur le modèle d'instauration du changement qui, selon Huberman, convient le mieux à une institution scolaire: il s'agit du modèle **d'interaction sociale** que nous avons adapté à nos besoins ainsi qu'aux exigences et subtilités de la problématique interculturelle.

Avant d'en introduire les spécificités, il importe de préciser que certaines organisations - scolaires ou non - sont plus naturellement ouvertes au changement que d'autres et que l'utilisation de tout modèle, quel qu'il soit, aurait plus de chances de réussir dans ces organisations-là que dans les autres.65 Ce sont ces établissements scolaires qu'il conviendrait donc de repérer et de privilégier pour tenter l'expérience interculturelle ou au moins faudrait-il essayer de recréer dans les établissements concernés ces conditions idéales d'implantation du changement interculturel. Les collèges naturellement ouverts au changement encouragent ceux qui ont des idées, facilitent les communications, sont décentralisés, favorisent les contacts avec les sources extérieures, emploient des types hétérogènes de personnel, ont recours à une approche objective et sont disposés à expérimenter les idées nouvelles pour elles-mêmes, sans tenir compte du statut de celui qui est à leur origine. Bref, un cégep ouvert au changement est un assemblage de personnes créatrices qui ne se mettent pas mutuellement de bâtons dans les roues.

---

64 Huberman, M.A. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation créatrice, Paris, Unesco, 1973, Figure 7, p. 42

65 Steiner, G. The Creative Organization, Chicago, University of Chicago Press, 1965, 267 pages. Cité par Huberman, p. 44

Les écoles dotées d'une adaptabilité élevée au changement sont également celles dont les enseignants sont mieux formés et plus réceptifs aux idées pédagogiques modernes et dont les administrations locales appuient vraiment les adaptations nouvelles sans se contenter de rester neutres; ces écoles bénéficient, en outre, d'un appui financier supérieur. Une fois ces conditions idéalement remplies dans les collèges dans lesquels on voudrait tenter l'expérience, les caractéristiques du modèle d'**interaction sociale** proposé par Huberman sont les suivantes :

-L'unité d'analyse devra être l'**enseignant**. C'est lui qui fera passer dans les classes le message interculturel dont les effets se répercuteront aussi bien chez les élèves issus des minorités ethniques que chez les Québécois de souche. C'est donc à lui que le changement s'adresse.

-On mettra donc l'accent sur **la perception par l'enseignant** des connaissances interculturelles et sur ses réactions consécutives à cette perception.

-Le moyen le plus efficace de diffuser des informations sur le changement interculturel en cours sera, bien entendu, le contact personnel ou l'**interaction sociale** entre les membres du groupe adoptant.[66]

-Les initiateurs du changement concentreront leurs efforts sur une ou des manifestations du changement interculturel qui seront facilement et concrètement **diffusables**.

-Ils accorderont une attention particulière aux effets de la structure sociale et des **relations sociales** des adoptants sur le sort des changements interculturels entrepris.

La caractéristique essentielle, dans tous les cas, du modèle d'interaction sociale, est la relation de **guides à groupes**.

---

[66] Havelock, R. Guide for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan, 1971, Chap. 10-30

> Les psychologues, précise Havelock, ont montré que l'identification à un groupe ou à un guide joue un rôle important dans la diffusion d'idées nouvelles, car les individus adoptent et maintiennent les attitudes et les conduites qu'ils associent à leur groupe de référence.[67]

Comme le résultat final escompté, en utilisant ce modèle, est une diffusion aussi large que possible de l'interculturalisme dans l'ensemble d'un établissement ou d'un système d'enseignement, c'est par le biais de **l'interaction sociale réussie entre guides et groupes** que la propagation du message interculturel sera le mieux assurée. Ce modèle d'implantation de l'interculturel dans les collèges renvoie donc directement à la définition de l'intégration des minorités ethniques formulée au chapitre premier par le sociologue Kallen et décrite comme étant **l'interaction sociale qui amène des changements**.

---

[67] Ibid. Chap. 9-11

5. RECOMMANDATIONS

A) Recommandations générales

Etant donné l'absence de politique provinciale cohérente et officielle reliée à l'intégration des minorités ethniques dans toutes les provinces canadiennes, comme l'a démontré notre recherche sur le Canada dont on peut consulter les résultats à l'annexe 2,

Etant donné, pour le moment, l'accent mis sur les **pratiques** intégratoires et non sur les **politiques** dans la plupart des pays sur lesquels ont porté notre recherche à l'exception de la Suède,

Etant donné que les pays ou provinces qui ont déjà une politique d'intégration des minorités ethniques n'ont qu'une politique de principe et non une politique officielle,

nous recommandons :

1° que le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science reporte la mise en place de son projet global de politique d'intégration des minorités ethniques, à tout le moins jusqu'à ce qu'une politique canadienne d'intégration ouvre la voie à l'implantation de politiques provinciales.

2° que le Ministère encourage les **pratiques** interculturelles qui se sont développées spontanément dans les cégeps francophones de Montréal et qu'il supporte, dans la mesure du possible, toute expérience interculturelle valable dans le réseau des 47 collèges publics de la province.

Etant donné les multiples demandes des intervenants reliées à l'information et la formation interculturelles,

Etant donné le modèle d'implantation de l'interculturel, relativement simple et peu coûteux, proposé au chapitre 4 de notre recherche et reposant sur la transmission du message par le truchement de guides et groupes,

nous recommandons :

3° que le Ministère facilite la diffusion **rapide** dans les 47 collèges publics du réseau des connaissances et du matériel interculturels existant.

Etant donné que la première étape de la mise en place de politiques ou de pratiques efficaces reliées à l'intégration des minorités ethniques est une vision statistique exacte de la situation de chaque établissement ainsi que de celle du réseau au grand complet,

nous recommandons:

4° que le Ministère ou les cégeps, selon le cas, raffinent d'une manière ou d'une autre le système de cueillette de données statistiques existant sur les clientèles allophones des établissements.

B) Recommandations spécifiques

Etant donné que les mesures de support linguistique s'avèrent d'une extême importance pour l'intégration des minorités ethniques au niveau postsecondaire dans tous les pays sur lesquels a porté notre recherche,

Etant donné que le test de classement constitue présentement le meilleur moyen à notre disposition pour identifier le niveau de langue d'un élève,

Etant donné que ce test est utilisé avec succès par tous les collèges du secteur anglais depuis des années déjà,

nous recommandons :

1° que tous les collèges du réseau optent pour la passation obligatoire, au moment de l'inscription de tout nouvel élève, francophone ou allophone, d'un test d'anglais/français langue maternelle. Ce test, pour être complet, devrait tester la langue orale et écrite de même que l'écoute et les habilités de communication.

Etant donné que les centres d'aide ou *Learning Centers* sont le point de ralliement des élèves issus des minorités etniques dans les cégeps où ils existent,

Etant donné que ces centres regroupent une foule de services de soutien que l'on ne retrouve pas ailleurs dans l'établissement,

Etant donné qu'ils favorisent l'échange entre allophones et Québécois de souche,

Etant donné que le parrainage étudiant s'y est développé et qu'il continue à donner d'excellents résultats,

nous recommandons :

2° que le Ministère encourage la mise en place de centres d'aide en français/anglais langue maternelle là où ils n'existent pas encore et que les établissements veillent à ce que des services adéquats de support linguistique y soient offerts aux élèves issus des minorités ethniques.

Etant donné que notre recherche a mis en lumière les difficultés particulières que vivent les Services de l'Education Permanente dont la clientèle est de plus en plus d'origine ethnique,

Etant donné l'importance de ces services dans les établissements qui regroupent souvent une clientèle qui se chiffre à plus du double de celle du jour,

nous recommandons :

3° Que le Ministère commande une seconde étude sur l'intégration des minorités ethniques dans les cégeps, mais portant cette fois exclusivement sur les Services de l'Education des Adultes.

Etant donné l'importance que l'on accorde dans les autres provinces canadiennes aux programmes fédéraux-provinciaux dans l'implantation de mesures de support aux minorités,

Etant donné que ces programmes conjoints semblent donner d'excellents résultats là où l'on s'en prévaut,

Etant donné que ces programmes sont à peine connus au Québec,

nous recommandons :

4° que le Ministère mandate un professionnel du Service de l'Education des Adultes de la DGEC afin qu'il répertorie tous les programmes canadiens d'intégration au travail des immigrants-adultes et qu'il en étudie l'implantation dans les cégeps du Québec.

5° Que le Ministère prenne contact avec le gouvernement fédéral et que les deux niveaux de gouvernement étudient conjointement les programmes d'insertion au travail des adultes allophones pouvant être implantés au niveau collégial.

Etant donné l'absence presque totale de cadres d'origine ethnique dans les cégeps,

Etant donné le souhait maintes fois répété des personnes interviewées concernant la visibilité des minorités ethniques au niveau le plus élevé de la hiérarchie collégiale,

nous recommandons :

6° que le Ministère favorise, s'il le faut, par le biais de programmes de discrimination positive, l'embauche de cadres d'origine ethnique dans les cégeps.

Etant donné l'absence de mesures et d'éléments interculturels dans les programmes offerts dans presque tous les cégeps de la province,

Etant donné la nécessité de travailler rapidement à l'interculturalisation de toutes les matières au programme et celle d'harmoniser les éléments interculturels des programmes avec les activités d'animation étudiantes interculturelles,

nous recommandons :

7° que le Ministère fasse en sorte que les objectifs de tous les cours qui s'y prêtent contiennent des éléments interculturels complémentaires à l'animation interculturelle qui se fait dans le milieu.

Etant donné l'importance pour tous les élèves, aussi bien allophones que francophones, de bien connaître le Québec et sa culture puisqu'il s'agit là d'un facteur déterminant d'une intégration réussie,

nous recommandons :

8° que le Ministère évalue la pertinence et la possibilité d'offrir à tous les élèves de cégep sans exception des cours d'histoire et de culture québécoises.

Etant donné que l'interculturalisation des cours, des programmes, des départements et des établissements tout entier ne peut se faire que par des activités de perfectionnement subventionnées, puisque tout le personnel est déjà en place et qu'il est impossible d'exiger de lui une formation universitaire,

nous recommandons :

9° que le Ministère priorise les activités de perfectionnement, individuel ou collectif, reliées à l'intégration des minorités ethniques et visant la sensibilation, la formation et l'information des intervenants dans le milieu.

Etant donné l'absence de concensus dans les cégeps entre les divers intervenants et la nécessité absolue de sensibiliser les cadres de l'organisation à la problématique de la pédagogie interculturelle,

nous recommandons :

10° que le Ministère responsabilise un cadre dans chaque cégep ou, à tout le moins, un employé déjà permanent en rapport avec la problématique interculturelle et son implantation.

Etant donné que cette mesure existe déjà dans quelques cégeps et qu'elle semble porter fruit,

nous recommandons :

11° que le Ministère encourage, dans les établissements où il n'existe pas, la formation d'un **comité mixte consultatif** composé de cadres des cégeps, de professionnels, d'élèves et de parents d'élèves issus des communautés culturelles et chargé de réfléchir à l'intégration des élèves d'origine ethnique dans l'établissement.

6. Conclusion

Jusqu'à quel point peut-on aujourd'hui ignorer l'approche interactive dans les collèges et dans la société ou faire semblant d'y croire? Voilà sans doute la question que devront désormais se poser ceux et celles, dans les cégeps aussi bien anglophones que francophones, que l'égalité des chances à l'école préoccupent. En effet, l'interculturel est devenu, avec le temps, une réalité pédagogique incontournable et ce, autant dans les cégeps du Québec, que dans les collèges canadiens, américains ou européens qui utilisent depuis longtemps déjà des mesures de support à l'intégration des élèves issus des minorités ethniques.

On ne se pose donc plus d'inutiles questions sur le pourquoi de ce mouvement d'ensemble. Partout on l'adopte, ici avec prudence et scepticisme, là avec enthousiasme, convaincu qu'il s'agit de l'orientation pédagogique de l'avenir. Les chances sont, bien entendu, grandes qu'on en fasse une sorte amusement pour enseignants en panne d'imagination ou encore, comme dans certains pays d'Europe, un discours politique de surface qui servirait les intentions des partis au pouvoir, mais qui, en réalité, n'apporterait rien aux minorités qu'il devrait soutenir.

Le Directeur des Services Pédagogiques du cégep Dawson, Patrick Woodsworth, décrivait l'approche intégrationnelle idéale comme étant la mise en valeur des facteurs humains qui unissent les milliers d'élèves d'un même établissement pluriethnique. Ces facteurs, disait-il, sont en définitive beaucoup plus nombreux que ceux qui les divisent.

C'est précisément là la mission que se sont donnée les tenants de l'approche interactive et interdépendante qui voient l'éducation comme le moyen par excellence pour jeter des ponts entre les humains, créer des liens interculturels durables et promouvoir la compréhension et l'acceptation qui réduisent les différences.

Ou bien ces étrangers que le Québec accueille chaque année en plus grand nombre resteront indéfiniment exclus et minoritaires dans nos collèges et dans notre société, ou bien le système scolaire et la société en général se devront de les intégrer et d'en faire des citoyens comme les autres. L'école et les collèges québécois n'ont donc pas le choix. L'intégration scolaire, étape majeure et porte d'entrée de l'indispensable intégration sociale des minorités ethniques, doit passer par un interculturalisme authentique basé sur l'interdépendance entre tous les intervenants du milieu et sur le partenariat social.

L'interculturalisme dans les salles de classe- que les anglophones appellent parfois si justement *interlearning*- n'est, en fait, que le premier pas de cette vaste entreprise d'intégration sociale que certains qualifieront carrément d'utopique même si nous préférons, quant à nous, la considérer comme un idéal social fort louable et réalisable à long terme.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

1. ABOTSI, KALEDJI, ADJO, DJIDULA. L'intégration sociale et scolaire des jeunes immigrants haïtiens: le problème des valeurs socio-culturelles. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal; 1986; 139 p.

2. ANCTIL, P. Double majorité et multiplicité ethnoculturelle à Montréal. Recherches Sociologiques; 1984; vol.25(no.3): pp.441-455.

3. ANONYME. Pas de modèle pour les jeunes. Le Journal de Montréal, Montréal; 12 mai 1989.

4. ATTAR, ROBERT, NOEL, PIERRE. Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la C.E.C.M. Montréal: Commission des Ecoles Catholiques de Montréal; 1984; 26 p.

5. BAKER, GWENDOLYN C. Policy Issues in Multicultural Education in the United States. The Journal of Negro Education; 1979; vol.48(no.3).

6. BANKS, JAMES, LYNCH, JAMES. Multicultural Education in Western Societies. New-York: Praeger Publishers; 1986; 207 p.

7. BANKS, JAMES A. Shaping the Future of Multicultural Education. The Journal of Negro Education; 1979; vol.48(no.3).

8. BARCELO-CHORNET, MERCEDES. "Disparaître" et l'immigration. Le Devoir, Montréal; 16 mars 1989.

9. BEAUCHESNE, ANDRE, HENSLER, HELENE. L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal: situation du français et intégration psycho-sociale des élèves. Québec: Conseil de la Langue Française; 1987; 585 p.

10. BEAULIEU, CAROLE. Ti-Toine Tremblay, le Vietnamien de la police de Montréal. Le Devoir. Montréal; 11 juin 1988.

11. BERNIER, CONRAD. Québec, terre d'infécondité. La Presse. Montréal; 20 juin 1987.

12. BLONDIN, DENIS. La place des sciences sociales dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire. (Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke): ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

13. BOUTHILLIER, GUY. Les politiques menées par certains états de démocratie libérale à l'endroit des communautés culturelles issues de l'immigration internationale. Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. Montréal; 1987; 162 p.

14. BRASSART, DOMINIQUE. Rapport de recherche sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère en France et au Québec. Montréal: Centre international d'études pédagogiques; 1984; 273 p.

15. BREDIMAS-ASSIMOPOULOS, NADIA. Dynamique ethnique et évolution socio-politique du Québec: le cas de la population grecque de Montréal. Sociologie et Sociétés; 1983; vol.15(no.2): pp. 105-116.

16. BURNETT, H. JACQUETTA. Anthropology and Education: an annotated bibliographic guide. New Haven: HRAF Press; 1974; 159 p.

17. BYRON AND BYRON. Educationnal Policy Issues Impacting the Ethnic Minority Student in California. San Diego State University ed. California: Institute for Cultural Pluralism; June 14-15, 1979; 171 p.

18. CALDWELL, GARY. L'éducation interculturelle: une critique. (Communication présentée dans le cadre du Colloque organisé par le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke): ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

19. CAMILLERI, CARMEL. Anthropologie culturelle et éducation. Unesco ed. Lausanne: Delachaux et Niestlè; 1985; 162 p.

20. CAOUETTE, CHARLES E. Le pluralisme au sein de l'école publique en milieu urbain. (Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke): , Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

21. CAPPON, P. Conflits entre les néo-québécois et les francophones de Montréal. Québec,: Presses de l'Université Laval; 1974; 140 p.

22. CASSERLY, MICHAEL D. , GARRETT, JOHN R. Beyond the Victim: new avenues for research on racism in education. Educational Theory; Summer 1977; vol.27(no.3).

23. CAUCHON, PAUL. L'Alliance des Professeurs plaide pour une immigration francophone. Le Devoir. Montréal; 7 octobre 1989.

24. CAUCHON, PAUL. La CEQ veut une politique interculturelle pour les écoles québécoises. Le Devoir. Montréal; 9 avril 1990.

25. CAUCHON, PAUL. Les COFI se réorganisent. Le Devoir. Montréal; 13 avril 1989.

26. CHAPUT, ROGER. Le prix Nobel de la survivance (1). Le Devoir. Montréal; 19 juin 1989.

27. CHAPUT, ROGER. Le prix Nobel de la survivance (2). Le Devoir. Montréal; 20 juin 1989.

28. CHENG, CHARLES, BRIZENDINE, EMILY, OAKES, JEANNIE. What is "An equal Chance" for Minority Children ? The Journal of Negro Education; 1979; vol.48(no.3).

29. COLLECTIF. 140 médecins crient au secours. La Presse. Montréal; 1 août 1988.

30. COLLECTIF. Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles. Montréal: Ministère des communautés culturelles et de l'immigration du Québec; 1981; 78 p.

31. COLLECTIF. L'école et les enfants de divers groupes ethniques et religieux. Conseil Supérieur de l'éducation ed. Québec; 1979; 16 p.

32. COLLECTIF. L'éducation interculturelle. Québec: Conseil Supérieur de l'éducation; 1983; 51 p.

33. COLLECTIF. L'intégration des immigrants à l'éducation et à la culture françaises. Montréal: Alliance des Professeurs de Montréal; 1981; 21 p.

34. COLLECTIF. Le français dans les écoles de Montréal. Le Devoir. Montréal; 3 mai 1990.

35. COLLECTIF. Le renard dans le poulailler. La Presse. Montréal; 4 mai 1990.

36. COLLECTIF. Plusieurs groupes ethniques de Montréal se plaignent de discrimination. La Presse. Montréal; 22 mars 1989.

37. COLLECTIF. Rapport du comité consultatif des communautés culturelles en milieu scolaire. Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec; 1989; 24 p.

38. COLLECTIF. Servir les besoins d'une collectivité changeante. Toronto: Association des collèges communautaires du Canada; Décembre 1990; 86 p.

39. COMEAU, PAUL-ANDRE. Une société frileuse. Le Devoir. Montréal; 10 mars 1987.

40. CRESPO, MANUEL, LESSARD, CLAUDE. L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et Pratiques. Université de Montréal; Juillet 1989; 80 p.

41. DALLAIRE, MONIQUE. Les immigrants en Abitibi. Le Devoir. Montréal; 29 janvier 1988.

42. DECORNOY, JACQUES. Les portes de l'Amérique fermées...et grandes ouvertes. Le Monde Diplomatique. Paris; Juin 1990.

43. DUCHESNE, L. Portrait démo-linguitique des Italo-Québécois. Cahiers québécois de démographie; 1978; vol.7(no.3): pp. 133-157.

44. ETHIER-BLAIS, JEAN. Défense et illustration de la langue française. Revue Liberté; 1989; (no.101 "Watch ta langue"). pp. 44-49.

45. FOREHAND, GARLIE. Conditions and Processes of Effective School Desegregation. Princeton, N. J.; Juillet 1976; 372 p.

46. FORTIN, RICHARD. Une rentrée scolaire sous le signe du multiculturalisme. La Presse. Montréal; 31 août 1989.

47. FUGAZZI, BEN. Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

48. GAGNE, LEO, BILODEAU LINE. Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Conseil de la Langue Française ed. Montréal; 1987; 60 p.

49. GAGNE, LEO, BILODEAU, LINE ....(et al.). Vivre la diversité en français. Montréal: Conseil de la Langue Française; 1987; 188 p.

50. GHOSA, KATNA. The Education of Teachers for a Multicultural Society. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

51. GIBSON, ALISON MARGARET. Approaches to Multicultural Education in the United States: Some concepts and Assumptions. Anthropology and Education Quarterly; November 1976; Vol. 7(no.4): pp.7-18.

52. GILLES, ANDRE. On a bien fêté ce bon Confucius. Le Journal de Montréal. Montréal; 18 juillet 1988.

53. GRENON, DENIS. Tenons des audiences publiques ! La Presse. Montréal; 4 mai 1990.

54. GRUDA, AGNES. Les fonctionnaires redoutent l'embauche des minorités ethniques. La Presse. Montréal; 14 avril 1989.

55. GUINDON, HUBERT. La modernisation du Québec et la légitimité de l'état canadien. Recueil de textes préparé par Gladys L.Symons pour les étudiants de l'ENAP; Automne 1985; Vol.1.

56. HAMPTON, DAVID R. Management. New-York: McGraw-Hill; 1986; 765 pages.

57. HAVELOCK, ROGER. Guide for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge. Michigan: University of Michigan; 1971; 490 p.

58. HEBERT, FRANCOIS. Autour de notre langue (dans ma langue). Revue Liberté "Watch ta langue"; 1989; (no.101): pp. 25-32.

59. HENAIRE, JEAN, CADOTTE, ROBERT. Les immigrants, des voleurs de langue ? Le Devoir. Montréal; 25 avril 1990.

60. HENRY-LORCERIE, FRANCOISE. Enfants d'immigrés et école française: A propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. Les Maghrébins en France: émigrés ou immigrés (Paris: C.N.R.S.); 1989: pp. 223-270.

61. HUBERMAN, H. A. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation créatrice. Paris: Unesco; 1973; 109 p.

62. JACKSON, GREG, COSCA, CECILIA. The Inequality of Educational Opportunity in the Southwest: An Observational Study of Ethnically Mixed Classrooms. American Educational Research Journal; Summer 1974; vol.11(no.3): pp. 219-229.

63. JULIEN, CLAUDE. Les masques du racisme. Le Monde diplomatique. Paris; Mars 1990.

64. JULIEN, CLAUDE. Les Privilèges et le Vertige. Démographie, développement, démocratie et immigrations. Le Monde Diplomatique. Paris; Mai 1990.

65. JUTEAU, DANIELE. La production de l'ethnicité et la part réelle de l'idéel. Sociologie et Sociétés; 1983; vol.15(no.2): pp. 39-54.

66. JUTEAU, DANIELE. Les autres ethniques. Sociologie et Sociétés; 1983; vol.15(no.2): pp.3-8.

67. KALEY, ROSINE. L'adaptation des enfants vietnamiens en milieu scolaire québécois [3 micro-fiches]. Ottawa: Bibliothèque Nationale du Canada; 1983; 11 x 15 cm.

68. KALLEN, EVELYN. Ethnicity and Human Rights in Canada. Toronto: Gage Publishing Limited; 1982; 281 p.

69. KLEINFELD, JUDITH. Positive Stereotyping. The Cultural Relativist in the Classroom: Human Organization; Fall 1975; vol. 34(no.3): pp.269-274.

70. KNORR, FRANK. Fullfilling The Spirit of the Law [4 microfiches]. Desegregation of the Nation's Public Schools. A Report to the United States Commission on Civil Rights: Commission on Civil Rights ed. Washington D.C.; August 1976; 328 p.

71. LACOSTE-MARCIL, LOUISE. La formation des maîtres et les défis du pluralisme. Communication présentées lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

72. LALONDE, FRANCINE, LAURIN, LOUISE PELLETIER-BAILLARGEON,
HELENE, TREMBLAY, GISELE. L'école des maîtres-chanteurs. La Presse. Montréal; 4 mai 1990.

73. LAMY, PAUL. Language and Ethnolinguistic Identity. International Journal of the Sociology of Language; 1979; vol. 20(no.2): pp.23-36.

74. LANGLAIS, JACQUES, LAPLANTE, PIERRE, LEVY, JOSEPH. Le Québec de demain et les communautés culturelles. Editions du Méridien ed. Montréal; 1990; 257 p.

75. LAPERRIERRE, ANNE. L'expérience britannique: les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrants et des minorités ethniques. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal; 1986; 46 p.

76. LAPERRIERE, ANNE. L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal; 1983; 76 p.

77. LAPERRIERE, ANNE. Le tabou de la différence et ses conséquences paradoxales. Communication présentée lors du Colloque organisé par le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'université de Sherbrooke aux participants.

78. LAROSE, FRANCOIS, SIOUI, YVES. L'adaptation des programmes de sciences humaines et de sciences pures en milieu autochtone: bilan d'expérience. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

79. LATOUCHE, DANIEL. Le Bazar. Des anciens Canadiens aux nouveaux Québécois: Boréal ed. Montréal; 1990; 286 p.

80. LEBLANC, GERALD. La pureté de la race. Le Devoir. Montréal; 13 janvier 1988.

81. LEBUIS, PIERRE. L'éducation morale et l'ouverture au pluralisme. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

82. LECLERC, JEAN-CLAUDE. La police d'ici et les minorités. Le Devoir. Montréal; 12 décembre 1988.

83. LECLERC, JEAN-CLAUDE. Les bourses de M. Weiner. Là où le C.E.Q. a vu un lièvre, Québec se fait passer un cheval: Le Devoir. Montréal; 16 mai 1990.

84. LECOMTE, MONIQUE, THOMAS, CLAUDINE
Le facteur ethnique au Canada et aux Etats-Unis. 20 études en français et en anglais: Lille: Presses de l'Université de Lille; 1983; 251 p.

85. LEFEBVRE, MARIE-LOUISE, RUIMY-VAN DROMME, HUGUETTE. Les modèles de formation des maitres à la réalité pluriethnique: défis et enjeux de l'enseignement universitaire. Communication présentée lors du colloque organisé apr le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

86. LEFKOWITZ, BEN, D'ESPOSO, TONY. Measuring Racial Balance [1 microfiche]. Menlo Park, Stanford, Californie: Stanford Research Institute; 24 mars 1967; 13 p.

87. LEVESQUE, RENE. Chroniques du Journal de Montréal. Montréal: Québec/Amérique; 1987; 458 p.

88. LEVESQUE, RENE. Les Quebecers sont des Québécois. Le Devoir. Montréal; 30 mars 1980.

89. LONGSTREET S. WILMA. Aspects of Ethnicity. Understanding Differences in Pluralistic Classrooms: New-York: Teachers College Press; 1978; 196 p.

90. MAHEU, CLAUDE. Rapport de recherche sur les questions relatives à l'intégration des enfants d'immigrants dans les écoles françaises et sur le projet expérimental d'insertion directe. C.E.C.M. (Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants) ed.: UQAM; 26 p.

91. MAHRE, ANNE CAMILLE. Sommes-nous racistes ? La Presse. Montréal; 12 avril 1989.

92. MANSOUR, SAMIRA AHMED EL-SAYED. Cultural changes and the process of assimilation: a study of the assimilation of Egyptian immigrants and their children who attend the public schools [3 microfiches]. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International; 1978; 127 p.

93. MARQUES DE SA MESSIER, LETICIA. Système formel de formation de maîtres et éducation en situation de pluralisme. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

94. MCLEOD-ARNOPOULOS, SHEILA. L'intégration des anglophones à la société québécoise. Recueil de textes préparé par Gladys L. Symons pour les élèves de l'ENAP: ; Hiver 1985; vol.2.

95. MILOT, MICHELINE. L'enseignement religieux en situation pluraliste. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

96. MOREAU, CLAUDINE. L'innovation et le pluralisme en éducation: étude exploratoire des contraintes personnelles et institutionnelles. Montréal: Université de Montréal; 1983; 95 p.

97. MORINEAU, MICHEL, GAUTHIER, GUY. République et laïcité. Le Monde diplomatique. Paris; juillet 1989.

98. MULDER, MELITA. La régionalisation de l'immigration. Le Québec pourrait s'inspirer de la politique suédoise: Le Devoir. Montréal; 10 novembre 1989.

99. MULLET, ETIENNE. Les enfants de travailleurs étrangers et l'enseignement secondaire. L'orientation scolaire et professionelle; 1980; vol.9(no.3): pp.195-252.
Note: Recherche réalisée avec les moyens de travail du Service de recherches de l'INETOP (CNAM) et du Laboratoire de psychologie différentielle (EPHE, 3ième Section, et Université Descartes) ainsi que les moyens mis à la disposition du Laboratoire par le CNRS.

100. MULTICULTURALISME ET CITOYENNETE CANADA. Le multiculturalisme, une bonne affaire. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services; 1989; 72 p.

101. OUELLET, FERNAND. L'éducation en situation pluraliste: jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

102. OUELLET, FERNAND. Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs: Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture; 1988; 617 p.

103. PAGE, MICHEL. Gestion démocratique du pluralisme et finalités de l'éducation. Communication présentée lors du colloque organisé par le groupe de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: ; Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

104. PAILLE, MICHEL. Nouvelles tendances démo-linguistiques dans l'île de Montréal :1981-1996. Cahiers du Conseil de la Langue Française; Mai 1986: 163 p.

105. PAREKH, BIKKU. The Concept of Multicultural Education. Multicultural Education: The Interminable Debate. Mogdil et alli ed. London,: The Falmer Press; 1986: pp.19-31.

106. PETROWSKI, NATHALIE. Discrimination positive pour minorités invisibles. Le Devoir. Montréal; 6 juin 1989.

107. PRATTE, ANDRE. Peu d'allophones réclament des bourses pour faire leur cégep en anglais. La Presse. Montréal; 9 mai 1990.

108. PROULX, JEAN-PIERRE. A Toronto, le 911 ne répond qu'en anglais. Le Devoir. Montréal; 8 mars 1990.

109. PROULX, JEAN-PIERRE. Le CéPGM et son secteur français. Les anglophones craignent-ils de perdre le contrôle de leurs institutions ?: Le Devoir. Montréal; 9 mars 1990.

110. PROULX, JEAN-PIERRE. Le fameux article 113f. Le Devoir. Montréal; 9 mars 1990.

111. PROULX, JEAN-PIERRE. Les Anglo-Québécois : la minorité la plus favorisée. Deux minorités, deux mesures: Le Devoir. Montréal; 6 mars 1990.

112. PROULX, JEAN-PIERRE. Les Anglo-Québécois n'emplissent pas à eux seuls leurs universités. Deux minorités, deux mesures: Le Devoir. Montréal; 7 mars 1990.

113. PROULX, JEAN-PIERRE. Les Anglo-Québécois contrôlent un réseau complet de services de santé. Deux minorités, deux mesures: Le Devoir. Montréal; 8 mars 1990.

114. PROULX, JEAN-PIERRE. Les jeunes anglophones jugent difficile leur intégration au Québec français. Le Devoir. Montréal; 15 mars 1990.

115. PROULX, JEAN-PIERRE. Une majorité d'allophones poursuivent leurs études en français au collégial. Le Devoir. Montréal; 1er juin 1990.

116. PUSCH, MARGARET, HOOPES, DAVID S. Multicultural Education: a cross-cultural training approach. New-York; 1986; 268 p.

117. RADTKE, FRANK-OLAF, GSTETTNER, PETER, STREIFFELER, FRIEDHELM. Die Entkolonialisierung der Erziehung- Das Beispiel der vr Kongo. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; 1981; vol. 27: pp.15-39.

118. REY- VON ALLMEN, MICHELINE. Pièges et défis de l'interculturalisme. Education Permanente (Paris); Septembre 84; (no.75): pp.11-21.

119. RICHMOND, ANTHONY H. Ethnicity and the Problem of Identity in a Canadian Metropolis. Ethnicity. Toronto: York University; 1983; (no.1): pp.175-206.
Note: Paper based upon a research carried out under the auspices of the Ethnic Research Programme at the Institute for Behavioural Research, York University.

120. ROCHER, FRANCOIS, ROCHER, GUY. La culture québécoise en devenir: les défis du pluralisme. Communication présentée dans le cadre du Colloque organisé par le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke: Octobre 1989.
Note: Document inédit distribué par l'Université de Sherbrooke aux participants.

121. ROUSSEAU, MICHEL. Des Tamouls bien intégrés. Le Journal de Montréal. Montréal; 1 février 1989.

122. SAINT-JOHN, NANCY. Desegregation and minority group performance. Review of Educational Research; Feb. 1970; vol.40(no.1).

123. SECRETARIAT D'ETAT AU MULTICULTURALISME. Le multiculturalisme et le gouvernement du Canada. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services; 1984; 21 p.

124. SECRETARIAT D'ETAT AU MULTICULTURALISME. Le multiculturalisme...être Canadien. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services; 1987; 28 p.

125. SIMON, P. J. Le Sociologue et les minorités: connaissance et idéologie. Sociologie et Sociétés; vol,15(no.2): pp. 9-21.

126. STEINER, GEORG. The Creative Organization. University of Chicago Press ed. Chicago; 1967; 267 p.

127. SYMONS, GLADYS L. Nationalism in Québec: The Perspective of the 1980s; 1988.
Note: Version revisée d'un texte présenté au First Annual Conference of the Israel Association for Canadian Studies, Hebrew University of Jerusalem, April 1987. Tire-à-part de Canada-Israel Comparative Perspectives. Arie Shachar ed., pp.35-54.

128. TASSO, LILY. Accès au logement: la discrimination est plus importante qu'on ne le croyait. Le Devoir. Montréal; 23 juin 1988.

129. TASSO, LILY. La communauté juive se sent menacée par l'assimilation. La Presse. Montréal; 4 mai 1989.

130. THERIAULT, J. Y. Etat, Ethnie et Démocratie. Canadian Review of Studies in Nationalism; 1984; vol.11(no.2): pp. 201-218

131. TOWSEND, H.E.R., BRITTAN E.M.
Organization in Multiracial Schools. National Foundation for Educational Research ed. England: NFER Publishing Company Ltd.; 1974; 171 p.

132. TREMBLAY, MARC-ADELARD. L'identité québécoise en péril. Les Editions Saint-Yves, Ste-Foy ed. Québec; 1983; 286 p.

133. VALASKAKIS, KIMON. Prospective de la langue française au Québec. Rapport de l'Institut Gamma: Conseil de la Langue Française ed. Québec; 1986.

134. VELTMAN, C., POLESE, M., LEBLANC M. Evolution de la localisation résidentielle des principaux groupes ethniques et immigrants, Montréal 1971-1981. Institut de recherche scientifique du Québec ed. Montréal; 1986. (INRS-Urbanisation; Etudes et Documents; (No.49).

135. VELTMAN, C. L'évolution de la ségrégation linguistique à Montréal. Recherches Sociologiques; 1983; vol.24(no.3): pp.379-390.

136. VILLENEUVE, MARIO. Dans les milieux montréalais pluriethniques. Les relations écoles/communautés: Le Journal de Montréal, Montréal; 16 février 1989.

137. VON HAMMERSTEIN, VERENA. Madame Masamba geht zur Hand. Vier Jahrzente mit Putzfrauen aus aller Herren Ländern: Die Zeit. Hamburg; 18 August 1989.

138. WASHINGTON, VALORA. Teachers in integrated classrooms: Profiles of attitudes, Perceptions and Behavior. The Elementary School Journal; March 1980; vol.80(no.4): pp.193-200.

ANNEXES

ANNEXE 1

LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire on the Services Currently Offered by the Cègeps Concerning the integration of Students of Ethnic Minorities

Survey conducted throughout the Québec Public College System

Part 1

Academic Services and Adult Education

Direction générale de l'enseignement collégial

NAME OF THE COLLEGE_____

NAME AND FUNCTION
OF THE RESPONDENT_____

This survey concerns the services offered to students of ethnic or visible minorities in all public colleges of the province of Québec. DGEC wishes to provide a list of the services offered in all the cegeps to minorities, either directly (such as welcoming activities and courses) or indirectly (activities such as improving teaching skills for teachers or academic advisors or activities increasing the awareness of ethnic diversity offered to students). We would appreciate your help in the gathering of these data.

The survey does not solely concern ethnic or visible minorities; it also includes anglophone students who are not of Québécois origin, such as students from The West Indies, for example, The Caribbean Islands or from any other english-speaking countries of the world, except Canada. The survey covers not only the immigrants themselves but also their children born in Québec.The term used to describe all these groups is ethnic minority students.

The survey covers both the regular education sector as well as Adult Education. **Please, don't forget to mention the places where the services are offerred, Adult Education or the regular sector.**

In order to obtain the most accurate picture, we would like you to answer the survey bearing in mind your experience of the services offered during the last five years. We are aware that the colleges may not be offering this year the services that they offered in the past five years due to changing circumstances and certain actions taken by them. Nevertheless, we would like you to include in the list of services, those that have been offered by the college in the last five years. The survey is divided into five sections :

- Part 1 concerns the academic services and Adult Education
- Part 2 concerns the services of language support to minorities
- Part 3 concerns the services to students
- Part 4 concerns the registration service
- Part 5 concerns the personnel service

The questions in the survey are divided into sections directed towards the services and departments which can respond to them most accurately. However, it is possible that the information requested in one section of the survey cannot be provided by the person to which it was originally directed. In that case, we ask you to make sure that the information required is provided. We wish to obtain the most comprehensive and accurate data on the activities of your college in the field of the welcoming and integration of ethnic minority groups.

DGEC requires the academic dean of your college to return the completed questionnaire by March 2nd. We thank you in advance for your cooperation.

1. Have the academic services or Adult Education taken a position concerning the integration of students of ethnic or visible minorities ?

2. Are issues concerning the welcoming and the integration of ethnic minority groups discussed in your college or at Adult Education ?

3. Is there a committee which deals uniquely with this concern ?

4. What are the propositions or recommendations adopted by the committee (or other organizations) up until now on this question ?

5. Are there any measures of learning assistance, (other than measures of language support) taken by the college or by Adult Education, that are addressed to students of ethnic or visible minority groups, **but not exclusively ?**

6. Are these learning assistance measures compulsory for some students with learning difficulties ?

7. How many students are affected by these measures ?

8. How were the students with learning difficulties identified ?

9. Have any activities intended to increase the awareness of teaching personnel with regard to students of ethnic minority groups been organized by the academic services or by Adult Education ?

10. As far as you know, are teachers in your college or at Adult Education trying out new methods of teaching, a multidisciplinary approach, a different course content or specific activities in order to take into account the needs of students of ethnic minority groups ?

11. Is there in your college or at Adult Education a specific programme in the form of a course or a training period abroad ?

12. Are there other places in your college where academic services directed towards ethnic or visible minority groups are offered ? (Services other than the measures of language support)

13. Are there other academic services to minorities that you have not mentioned up until now ?

14. Are there individuals in your college or at Adult Education who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc...)?
If yes, give the complete reference details for all the material, describe it briefly and specify its nature, e.g videotape, written teaching material, an article, a book, etc.

15. Does the college or the Adult Education Service offer special welcoming activities at the beginning of the school year for students of ethnic or visible minorities ? (Welcoming activities = activities allowing the students to familiarize themselves with the lay-out of the college, the regulations, the staff, etc.)

16. Does the college or the Adult Education Service offer activities directed towards integration other than those offered at the beginning of the school year ? (integration activities= activities allowing the students to become more familiar with the college and its services)

17. Has the college or the Adult Education Service organized collective activities (debate, round-table, intercultural day) on issues related to the welcoming and the integration of students of minority groups ?

18. Are there any ethnic associations at Adult Education ?

19. Are there any provisions made in your college to deal with the problems of students who believe themselves to be victims of discrimination on the basis of their ethnic origin, the colour of their skin, their language or their religion ?

20. Does the college or the Adult Education Service have any data on the ethnic composition of their student population ?

21. Has the college or the Adult Education Service identified a means of collecting information on the ethnic composition of the student population ?

22. Does the college or the Adult Education Service have any data on the success, failure or drop-out rates based on the ethnic origin of the students?

23. Does the college or Adult Education have any data on the registration in various programmes according to ethnic origin ?

24. Has the college or the Adult Education Service identified a means of predicting the ethnic composition of the students in the next few years ?

25. Have you already made a projection ?

26. Has the college or Adult Education hired or allocated personnel already in place to deal with the problem of adapting the services to the needs of ethnic minority groups ?

27. Do members of your personnel participate in activities intended to increase awareness of the needs of ethnic minority groups or training activities held **outside** the college ?
(Ex: Activities of collective training, activities organized by the Intercultural College Service, symposiums, congresses, etc.)

28. Does the Adult Education Service have a programme of affirmative action with regard to ethnic representation in the hiring of their personnel ?

29. Does the Adult Education Service have any data concerning the ethnic composition of their personnel ?

Part 2: Services of language support to students of minority groups

30. Does the college offer special English courses to minorities ?

31. Do the teachers who give the courses have training in the Teaching of English as a Second Language ? For how long have you offered these courses ? How do you identify the students who should take these courses ?

32. Are there non-credit activities of language support offered by the college or Adult Education ? (Workshops, Learning center, etc...)

33. Is there a policy to promote English in your college ?

34. What does it consist of with regard to minorities ? Describe it briefly or attach a document if necessary.

35. How long has the policy been in effect at your college ?

36. As far as you know, are there in your college other places where language support services are offered ? Specify the places and the services.

37. Are there in your college other language support services offered to minorities that you have not mentioned up until now ?

38. Are there individuals in your service who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc.) ? If yes, give the complete reference details for all the material, describe it briefly and specify its nature, e.g videotape, written teaching material, an article, a book, etc.

Part 3 :Student Services

39. Do you offer special welcoming activities at the beginning of the school year for students of ethnic or visible minority groups ? (Welcoming activities= activities allowing the students to familiarize themselves with the lay-out of the college, the regulations,the staff, etc.)

40. If yes, which ones ? Describe briefly each activity or attach a document if necessary.

41. Do Student Services offer other activities directed towards integration, activities other than those offered at the beginning of the school year ?
(Integration activities = activities allowing the students to become more familiar with the college and its services.)

42. Have you organized collective activities (debate, round-table, intercultural day) on issues related to the welcoming and the integration of students of ethnic minority groups ?

43. Are there any ethnic associations in your college ?

44. Are there provisions made at Student Services to deal with the problems of students who believe themselves to be victims of discrimination on the basis of their ethnic origin, the colour of their skin, their language or their religion ?

45. Are there other places in your college where services to students of ethnic minority groups are offered, other than the ones administered by Adult Education?

46. Are there other services to students that you have not mentioned up until now?

47. Are there individuals in your service who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc.) ?

Part 4 :Registration Service

48. Does your service have data on the ethnic composition of the student population of the college ?

49. Has the Registration Service identified a means of collecting information on the ethnic composition of the students registered at your college ?

50. Does your service have any data on the success, failure or drop-out rates based on the ethnic origin of the students ?

51. Do you have any data on the registration in various programmes according to ethnic origin ?

52. Has the Registration Service identified a means of predicting the ethnic composition of the students of your college in the next few years ?

53. If yes, have you already made a projection ?

Part 5: Personnel service

54. Has the college hired or allocated personnel already in place to deal with the problem of adapting the institution to the needs of ethnic minority groups ?

55. We have already collected information on activities offered by the Academic Services of your college, Student Services and the Service of Adult Education intended to increase the awareness of the personnel in regard to students of ethnic minority groups. Have activities other than those described by these services been offered by the Personnel Service ?

56. Do members of your staff participate in activities intended to increase awareness of the needs of ethnic minority groups or in training activities held **outside** the college? (Ex: activities of collective training, activities organized by the Intercultural College Service, symposiums, congresses, etc.)

57. Do you have a programme of affirmative action with regard to ethnic representation in the hiring of your personnel ?

58. Do you have any data concerning the ethnic composition of the personnel of your college ?

59. Are there other services offered to personnel that you have not mentioned up untill now with regard to the needs of ethnic minority groups?

ANNEXE 2

LES APPROCHES CANADIENNES, AMERICAINES ET EUROPEENNES

1. LES MESURES D'INTEGRATION AU NIVEAU POSTSECONDAIRE AU CANADA ANGLAIS

Introduction

Il est absolument indispensable à la compréhension et au développement de l'interculturalisme d'user d'une approche internationale de ce courant pédagogique moderne. On peut, en effet, difficilement parler d'éducation internationale sans faire référence aux données et expériences en provenance de pays ou de continents étrangers. L'interculturel est, par définition même, systémique et intersystémique.

Si nous avons choisi, comme éléments de comparaison, le Canada anglais, les Etats-Unis et l'Europe surtout francophone, c'est d'abord et avant tout parce que ces références s'imposaient d'elles-mêmes compte tenu de ce qui s'y fait en matière d'intégration interculturelle, mais aussi en raison des affinités électives ou naturelles qui nous unissent à ces pays.

Nos voisins immédiats et ceux, européens, de la même famille linguistique que la nôtre, sont évidemment ceux dont les informations nous sont le plus facilement accessibles. A cause de l'intérêt qu'elles représentent, nous avons également joint à ces exemples le relevé d'expériences interculturelles réalisées en Allemagne et en Suède.

En guise d'introduction à cette recherche, nous avons fait parvenir à tous les sous-ministres de l'enseignement supérieur des provinces anglophones une lettre les enjoignant de nous faire part des mesures prises par leur ministère dans les établissements de niveau **post-secondaire** de leur province respective en rapport avec l'intégration des élèves issus des communautés culturelles. La réponse à cette lettre-type fut partout la même à une exception près, le Manitoba, dont nous reparlerons plus tard.

Si l'on s'en tient aux collèges proprement dits, il n'existe **aucune politique provinciale officielle** d'intégration de ces élèves dans les provinces anglophones du Canada.

Même si certaines provinces, comme l'Ontario, ont ce que l'on pourrait appeler des **politiques de principe** compte tenu des mesures d'intégration qu'elles ont mises en place, ces mesures, lorsqu'elles existent, ne résultent pas d'une politique provinciale **cohérente** d'intégration; cela ne saurait, du reste, nous surprendre puisqu'une telle politique n'existe même pas au niveau national.

Quant aux mesures prises par les ministères de l'éducation dans les high schools - qui ne sont pas des collèges à proprement parler - elles sont plus nombreuses, mais nettement moins populaires qu'au niveau primaire et ne relèvent pas, encore là, d'une politique rigoureuse d'intégration. En fait, plus l'on monte dans le système d'enseignement canadien, plus les mesures d'intégration des élèves-immigrants se font rares.

Mentionnons enfin que chaque province agit à sa guise dans un domaine où l'éclectisme est de rigueur. **Il n'y a pas de modèle standard d'éducation multi ou interculturelle au Canada** et les quelques ouvertures théoriques faites par les gouvernements les plus audacieux restent souvent lettres mortes. Cette remarque vaut tout particulièrement pour le niveau postsecondaire, aussi bien collégial qu'universitaire.

1.1 Historique

Que dire du caractère manifestement multiculturel d'un pays comme le Canada ? Plusieurs chercheurs ont maintes fois mis en relief cette caractéristique qui s'impose, du reste, d'elle-même comme en fait foi le tableau suivant.

Tableau 1: Distribution de la population canadienne selon les origines ethniques en 1986.[1]

Non-immigrant		Immigrant	
Total	21 113 855	**Total**	3 908 150
Total britannique	7 477 445	**Total britannique**	929 120
Total français	6 008 630	**Total français**	90 460
Allemand	645 545	Italien	370 060
Autochtone	370 540	Chinois	266 990
Ukrainien	359 555	Allemand	251 170
Italien	339 530	Sud-Asiatique	198 250
Hollandais	208 825	Portugais	144 390
Juif	163 175	Hollandais	142 940
Polonais	115 030	Afrique noire	111 830
Chinois	93 330	Polonais	107 235
Sud-Asiatique	68 535	Juif	82 625
Afrique noire	63 140	Philippin	73 100

Grosso modo, on peut dire qu'un tiers de la population du pays est anglo-canadienne, l'autre tiers canadienne-française tandis que le dernier tiers est originaire de tous les coins de la planète. A cela s'ajoute encore la diversité linguistique et culturelle des premières nations.

Après avoir failli disparaître complètement au moment de la signature du pacte fédératif, en 1867, sous l'influence du Canada anglais qui considérait alors sa culture comme le modèle à imiter, cet évident pluralisme culturel et ethnique a vite refait surface, surtout après la deuxième guerre mondiale dû, en grande partie, à l'importante vague d'immigration européenne qui déferla alors sur le pays.

[1]Statistique Canada, 98-132, Le Canada à l'étude: Diversité ethnique au Canada, Ottawa 1986, p.34

Le mouvement noir américain, le développement des grandes villes nord-américaines à population pluriethnique, la résurgence du nationalisme québécois et bien d'autres facteurs encore amenèrent le gouvernement fédéral à adopter, en 1969, la Loi sur les Langues Officielles et, le 8 octobre 1971, une politique de multiculturalisme qui stipulait, comme le rapporte le Journal des Débats de la Chambre des Communes, que "every ethnic group has the right to preserve and develop its own culture and values within the canadian context."[2]

Cette nouvelle politique visait beaucoup plus à redonner à chaque groupe ethnique vivant au Canada un statut égalitaire qu'à promouvoir les multiples cultures au rang de cultures nationales, ce qui aurait eu pour effet secondaire de réduire à néant l'identité canadienne déjà fort chancelante. D'après les textes de loi dont il émane, le multiculturalisme canadien doit donc obligatoirement s'enchâsser dans un bilinguisme officiel français/anglais qui lui sert de cadre et de garde-fou.

Cette politique gouvernementale un peu vague, avouons-le, n'en a pas moins produit en vingt ans, selon quelques chercheurs canadiens-anglais[3], trois types différents d'éducation multiculturelle. D'abord **l'éducation ethnique spécifique** qui se résume toujours en majeure partie à l'implantation dans la communauté d'écoles à spécificité religieuse ou ethnique.

Vient ensuite **l'éducation axée sur les problèmes**, laquelle vise surtout à développer des programmes spécifiques d'intégration des immigrants dont les plus connus sont des programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde ainsi que des programmes d'insertion au travail des adultes immigrants.

---

[2] Journal des Débats de la Chambre des Communes, 8 octobre 1971

[3] Voir entre autres les travaux de Moodley, Kogila ou McLeod, Keith Multiculturalism and Multicultural Education, Paper presented to a Symposium on Multicultural Education, Donald Gordon Centre, Queen's University, November 7-11, 1981 and published in Multiculturalism in Canada by Samuda, Berry and Laferrière, Allyn and Bacon Inc., 1984, pp.30-47

Cette approche socio-pathologique de l'ethnicité qui considère l'héritage culturel comme source inévitable de problèmes ou de "déficiences" a été abondamment utilisée aux Etats-Unis pour résoudre le problème noir et popularisée sous le nom de "modèle des déficits culturels", la réponse à ces déficits devant nécessairement prendre la forme d'une série de programmes enrichis visant à combler les lacunes soi-disant intrinsèques de l'élève d'origine ethnique.

Ce modèle, après avoir donné quelques bons résultats, a été par la suite abandonné au profit d'un autre qu'il est désormais convenu d'appeler "**relativiste**" à cause des théories anthropologiques sur lesquelles il se fonde et qui tendent à relativiser l'importance d'une culture par rapport à une autre. Toutes les cultures se valent plus ou moins et c'est par **l'échange interculturel** que l'on intègre le mieux ceux et celles dont la culture familiale n'est pas celle de l'école ou de la société ambiante. L'éducation interculturelle aura donc comme objectif premier d'amener les gens à vivre en harmonie dans une société pluraliste en produisant des individus qui seront capables de transcender les frontières de leur propre culture ethnique et d'échanger. On peut consulter, en rapport avec cette théorie, les ouvrages des anthropologues Camilleri, Malinovski, Radcliffe-Brown et Herskovitz.[4] De façon générale, c'est ce dernier type d'éducation multiculturelle que l'on a privilégié dans les écoles canadiennes depuis 1982, date à laquelle le multiculturalisme fut officiellement enchâssé dans la Loi Constitutionnelle par le biais de la Charte des Droits et Libertés, articles 15 et 27. Même si plusieurs provinces ont favorisé à des degrés divers l'éducation interculturelle, aucune à date n'a ouvertement adopté, comme nous l'avons précédemment mentionné, une politique cohérente d'intégration des minorités ethniques **au niveau postsecondaire de son système d'éducation**. Les niveaux primaires et secondaires ont été plus choyés, mais les mesures y sont quand même inégalement réparties.

---

[4] Malinovsky, B. A Scientific Theory of Culture and Other Essays, Chapel Hill (N.C.), University of North Carolina Press, 1984
Herskovitz, M.J. Man and his Works, New-York, Knopf, 1948
Radcliffe-Brown, A.R. Structure and Function in Primitive Society, London, Routledge and Kegan Paul, 1952

Parmi les provinces les plus avant-gardistes en matière d'intégration scolaire des minorités, citons l'Ontario, la Saskatchewan, la Nouvelle-Ecosse, et le Québec que nous avons, bien entendu, volontairement exclu de cette recherche.

1.2 Les prises de position et orientations des provinces

1.2.1 L'Ontario et la Nouvelle-Ecosse

L'Ontario publiait, en 1979, dans sa *Review and Evaluation Bulletins* 1 (3), un article intitulé Special Populations in Education dans lequel le Ministère s'engageait à garantir à tous les mêmes chances dans le système d'éducation. Cette prise de position officielle eut cependant peu d'impact au niveau postsecondaire.

On expurgea les textes autant que l'on pût de toute trace de racisme; on insèra quelques données d'éducation multiculturelle dans les programmes de formation destinés aux enseignants et l'on rendit obligatoire dans les High Schools un cours intitulé "L'héritage Multiculturel Canadien."

L'effet majeur de cette réorientation fut sans contredit le désormais célèbre *Heritage Language Program* qui déboucha sur l'enseignement, dans les écoles primaires et secondaires d'une cinquantaine de langues d'origine. Les programmes d'immersion et d'enseignement du français langue seconde se multiplièrent et l'on implanta par la même occasion, en collaboration avec les leaders des communautés culturelles, des programmes d'enseignement trilingue, très populaires.

On mit également sur pied des programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde destinés d'abord aux enfants dont l'anglais n'était pas la langue maternelle et qui eurent un effect direct au **niveau postsecondaire** puisqu'on les offrit par la suite dans les collèges à une clientèle adulte désireuse de poursuivre des études.

Bien que cette politique officieuse inclût aussi le développement de ressources didactiques adaptées au nouvel environnement scolaire pluriethnique ontarien ainsi qu'une certaine attention accordée aux minorités religieuses, les mesures d'intégration qu'elle inspira et qui eurent quelque répercussion sur le secteur postsecondaire de la province furent plutôt minces et ne se résumèrent qu'à **des mesures de support linguistique général** accompagnées **de programmes d'insertion au travail des adultes allophones**, rien de plus.

En 1987, un comité d'experts provinciaux recommanda l'adoption par le Ministère de l'Education ontarien d'une politique d'équité en matière d'intégration des minorités ethniques. **Cette politique n'a jamais été entérinée**, mais on a nommé un conseiller spécial en relations raciales auprès du sous-ministre et un groupe de personnes-ressources s'est constitué qui doit servir à l'amélioration des relations raciales dans les institutions scolaires.

Faut-il en déduire que l'Ontario se soit déjà donné une politique d'intégration des minorités ethniques ? Peut-être la province s'achemine-t-elle, en effet, vers ce genre de décision politique à plus ou moins long terme, mais pour le moment, nous avons plutôt l'impression que les instances gouvernementales hésitent à poser ce geste définitif.

Cette attitude d'écoute active et d'attentisme conciliant, à tout le moins au niveau scolaire qui nous intéresse, est, en fait, parfaitement logique et défendable. Comme un nombre impressionnant d'immigrants optent volontiers pour cette province - particulièrement pour Toronto- au détriment des neuf autres, on en conclut que leur désir de s'intégrer est tel que les mesures de support à l'intégration ne revêtent pas en Ontario l'importance qu'elles peuvent revêtir ailleurs. Force nous est d'avouer cependant que nous avons retrouvé, non seulement en Ontario mais **dans toutes les provinces canadiennes**, la même attitude au niveau postsecondaire, un peu comme si l'essentiel du travail d'intégration devait se faire aux niveaux inférieurs du système. On semble croire que les élèves qui désirent poursuivre des études collégiales ou universitaires sont déjà suffisamment anglicisés et intégrés pour le faire.

La Nouvelle-Ecosse, quant à elle, avait déjà, en 1979, créé un comité d'étude sur le multiculturalisme afin d'étudier le problème de sa minorité noire et de recommander au ministre la mise en place d'une politique interculturelle. Cette politique, destinée aux niveaux primaire et secondaire, a effectivement vu le jour.[5]

On y retrouve la conviction qu'une authentique éducation interculturelle, à base de sensibilisation ethnoculturelle, devrait rapidement être implantée dans les écoles de cette province. On y rappelle, par la même occasion, l'importance de l'égalité d'accès à l'éducation pour tous, de la formation interculturelle des enseignants, de la réforme des programmes et du curriculum en général, du développement des mesures de support de toute sortes ainsi que de l'adaptation des ressources humaines et didactiques à la nouvelle orientation pédagogique proposée.

L'Union des Professeurs de la Nouvelle-Ecosse crée, de surcroît, pour répandre la bonne nouvelle, un atelier sur le multiculturalisme en collaboration avec le Département des Services Ethniques du Ministère de l'Education. On y forme une cinquantaine de professeurs venus de tous les coins de la province qui tinrent, par la suite, dans leur milieu respectif, des ateliers de sensibilisation et d'information sur les techniques d'implantation du multiculturalisme et sur les ressources existantes en éducation interculturelle. Ce modèle du professeur-multiplicateur s'inspirait en droite ligne de l'expérience américaine.

Il est possible que cette vaste entreprise ait eu quelque impact au niveau postsecondaire dans les collèges néo-écossais, mais il nous a été impossible d'en mesurer l'étendue. On avait aussi envisagé la possibilité d'élaborer, dans les universités, des programmes d'Etudes Globales comme il en existe dans certains cégeps anglophones du Québec et ailleurs dans le monde, mais nous ignorons si le projet s'est finalement concrétisé.

---

[5] Nova Scotia Teacher's Union, Statement of Policies and Beliefs, Halifax, Nova Scotia Teacher's Union, 1980

Les deux seules conséquences interculturelles concrètes que nous connaissions de cette tentative de politique d'intégration au niveau postsecondaire furent:

1° la création d'un programme de transition d'une durée d'un an pour les étudiants noirs et les autochtones des universités

2° la mise en place d'un comité mixte sur les droits de la personne et l'éducation à tous les niveaux.

1.2.2 La Saskatschewan, la Colombie-Britannique, l'Alberta, et le Manitoba

Les provinces de l'ouest adoptèrent des positions - puisqu'il ne s'agit pas, là non plus, de véritables politiques - différentes en matière de support à l'intégration. Ces provinces, en particulier le Manitoba, ont une vision plus étroitement linguistique de l'éducation interculturelle. **La Saskatschewan**, emboîtant le pas à la politique fédérale de 1971, adopte en 1974 le *Saskatschewan Multicultural Act* et amende sa Loi sur les Ecoles afin de permettre l'usage d'autres langues que l'anglais dans les salles de classe. Cette attitude fut couronnée de succès, mais n'eut cependant aucun effet au niveau postsecondaire puisque les mesures prises ne dépassaient pas le stade de la douzième année. A notre connaissance, on n'a pas fait grand-chose en Saskatschewan pour promouvoir l'échange interculturel au delà du secondaire à l'exception de programmes destinés aux groupes autochtones et métisses. Nous en déduisons que chaque collège invente et implante à sa guise les moyens qui correspondent le mieux à la situation particulière qui est la sienne.

La Colombie-Britannique est peu active en matière d'intégration des minorités ethniques au niveau postsecondaire. A part quelques programmes d'enseignement de l'anglais aux immigrants dans les Secteurs de l'Education Permanente, le gros du travail interculturel semble se faire au niveau primaire et secondaire. On privilégie, encore là, au collégial les mesures destinées aux populations autochtones et l'essentiel des mesures implantées couvre la région de Vancouver.

L'Alberta a, elle aussi, amendé son *School Act* de 1971 afin de tenir compte des demandes de certaines communautés culturelles qui tenaient à protéger leur héritage ancestral. Les commissions scolaires eurent désormais le pouvoir, là où elles le jugeraient à propos, d'introduire des classes bilingues dans des langues **autres qu'officielles**. Actuellement, des programmes divers d'éducation bilingue en hébreu, en allemand et en ukrainien sont en place et les *Saturday Schools*, instaurées alors et subventionnées par *l'Alberta Cultural Heritage Branch*, sont encore très en demande. On ne retrouve cependant ces mesures d'intégration qu'aux **niveaux primaire et secondaire** seulement. Dans les collèges, on semble laisser à la direction le soin d'implanter elle-même les mesures de support qui lui conviennent; celles-ci sont toujours conditionnées par l'environnement particulier de chaque établissement. C'est ainsi que quelques collèges albertains ont mis en place d'efficaces centres d'apprentissage et fait de l'animation étudiante internationale une de leurs priorités. On peut référer au point 1.3 de notre texte pour plus d'information sur ces mesures.

Le Manitoba, plus précisément l'Association des Professeurs de la province, a adopté, au cours de sa réunion générale du mois de mars 1980, une motion concernant l'éducation multiculturelle en recommandant au Ministre de l'Education d'agir dans le même sens.[6] Cette recommandation a amené, comme on le verra plus loin, la restructuration complète des cours d'anglais pour allophones au Manitoba, et a eu, au niveau **postsecondaire**, des effets intéressants sous forme de support linguistique accru et de programmes d'insertion des adultes-immigrants sur le marché du travail. Comme les collèges et les établissements scolaires de niveau postsecondaire servent désormais de support aux activités d'intégration des nouveaux arrivants, nous avons cru bon de scruter plus en détails quelques-uns des éléments de la politique d'intégration linguistique de cette province. En effet, le Ministère de l'Education du Manitoba a mis de l'avant d'abondantes **mesures provinciales de support linguistique** toutes destinées à une clientèle **adulte seulement**.

---

[6] Manitoba Teacher's Society Multiculturalism and Education in Manitoba ,Winnipeg, Manitoba, Teacher's Society, March 1980

Le détail de ces mesures est contenu dans un document que nous a fait parvenir le coordonnateur de la section "Adult Language Training" du Ministère de l'Education du Manitoba.[7]

Si tenons à faire ici un résumé succinct des grandes lignes de ce document, c'est que nous sommes convaincus de l'importance du rôle qui devrait être dévolu aux Secteurs de l'Education Permanente des cégeps en matière d'intégration des minorités ethniques au Québec étant donné le taux d'ethnicité élevé de la clientèle adulte de certains établissements de la région de Montréal et même d'ailleurs.

Il serait, en effet, facile - et sans doute impérieux - de doubler le nombre de mesures de support linguistique offertes dans les secteurs de l'Education Permanente des collèges québécois aussi bien anglophones que francophones. La liste des activités linguistiques qui suit, dispensées dans les collèges du Manitoba, peut servir de modèle ou de point de départ à une éventuelle restructuration québécoise.

Sans dédoubler le rôle que jouent présentement les C.O.F.I., on y voit clairement tout ce qu'un Ministère de l'Education, impliqué dans l'intégration des immigrants, pourrait faire en termes de support linguistique et pédagogique spécifique que ni le Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, ni les Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants ne feront jamais compte tenu des ressources pédagogiques dont ils disposent.

A noter que l'approche manitobaine nécessite également presque toujours la collaboration d'autres organismes ou ministères **fédéraux**, alternative que le Québec n'a pas encore exploitée comme elle le mériterait.

---

[7] Phillips, D'Arcy TESL Canada Symposium on adult ESL Immigrant Learners: A response from Manitoba to the Guide for Presenters (Adult and Continuing Education Branch and Immigration and Settlement Branch) June 1988, Updated October 1988.

1.2.3 Les mesures de support linguistique dans les collèges du Manitoba

La restructuration des cours d'anglais langue seconde au Manitoba, telle que reformulée par le groupe de travail PACE (Post-secondary Adult and Continuing Education), repose sur 6 principes qui ont servi de base opérationnelle au réaménagement de ces cours par le gouvernement manitobain.[8]

Le Manitoba diffère sans doute des autres provinces canadiennes de par la conception qu'il se fait de l'intégration des immigrants et du rôle que l'anglais, langue seconde, devrait jouer dans le processus intégratoire. On y considère, en effet, l'intégration comme un processus à long terme à travers lequel les immigrants passent à des degrés et à des rythmes divers.

L'apprentissage de l'anglais est un des services, certainement le plus important de tous, dont les nouveaux arrivants ont besoin pour bien s'intégrer. Le Ministère reconnait donc l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, non pas comme une activité à des fins académiques, professionnelles ou civiques, mais plutôt comme un **service additionnel d'intégration**.

Le Secteur de l'Education Permanente du Ministère de l'Education et le Secteur de l'Immigration du Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre ont donc formé une direction conjointe du développement des cours d'anglais destinés aux adultes. On y a créé depuis les cours qui suivent, tous pensés **pour faciliter l'intégration des minorités ethniques**, et organisés pour la plupart par des établissements de niveau postsecondaire de la région de Winnipeg:

---

[8] Voir Report on Restructuring Adult ESL, P.A.C.E. Working Group, Manitoba Education, February 1984

- L'anglais sur le lieu de travail (English in the Workplace).

Ce cours est organisé par le Ministère de l'Education et se donne dans des usines ou autres lieux de travail à des immigrants désireux de mieux parler l'anglais et d'améliorer leur rendement au travail.

-L'anglais à des fins spécifiques/académiques (English for specific/academic purposes).

Ce cours regroupe plusieurs activités dont un cours d'habiletés téléphoniques à base de socio-linguistique, un autre cours d'anglais axé sur l'apprentissage des techniques de garderie et un troisième intitulé *English for Data Entry and Word Processing*. D'autres activités de support linguistique ont également été organisées et subventionnées par le Secrétariat d'état et par la Commission Canadienne de l'Emploi et de l'Immigration.

Mentionnons d'abord un **cours d'alphabétisation** en anglais langue seconde (ESL Literacy). Depuis 1984, le Secrétariat d'Etat octroye au district de Winnipeg, où sont concentrés la plus grande partie des immigrants, une subvention visant à diminuer les coûts d'enseignement de l'anglais langue seconde dans des classes à bas ratio maître/élève.

Le programme d'alphabétisation du collège communautaire de Red River regroupe, pour sa part, à peu près 225 étudiants par année. Il comprend quelques programmes à temps partiel dans lesquels l'inscription varie de 15 à 60 étudiants par année.

Quant au programme à temps complet, on y accepte continuellement des étudiants sous réserve du nombre de classes disponibles et on y a développé un programme d'enseignement de l'anglais langue seconde allant du niveau élémentaire au niveau avancé. Ce programme fait présentement l'objet d'une révision dans le but d'y incorporer plus d'information reliée à **l'installation des nouveaux arrivants**.

Depuis 1983, le collège communautaire de Red River utilise aussi les services de **volontaires,** Canadiens "de souche", afin d'offrir à ses élèves immigrants l'occasion d'entrer en contact avec des Canadiens à l'extérieur des salles de classes, dans un environnement social agréable et différent. Ce programme, appelé VESL (Volunteers for ESL), permet la rencontre d'élèves et de volontaires sur une base individuelle.

Le Ministère de l'Education du Manitoba a en outre créé une série de cours d'anglais langue seconde **non-institutionnels**. L'objectif premier de ces cours était surtout d'atteindre les immigrants ou immigrantes qui ne pouvaient s'intégrer au système institutionnel régulier pour diverses raisons: transport, enfant à charge, analphabétisme, horaire de travail, etc.

Certains autres obstacles que l'on pourrait qualifier de personnels étaient reliés à l'image que l'immigrant avait de lui-même ou à son désir d'apprendre avec des étudiants de la même ethnie que la sienne ou, à tout le moins, ayant le même passé linguistique que lui; il pouvait également s'agir d'étudiants qui avaient besoin d'un professeur ou d'un moniteur parlant leur langue maternelle.

La création de ces cours d'anglais langue seconde **hors-institution** fut la conséquence directe de la reconnaissance des principes d'égalité d'accès et de condition qui servirent de base à la restructuration. Tous les étudiants-immigrants potentiels devaient avoir un accès égal aux programmes offerts dans les collèges à temps plein ou à temps partiel.

Les deux buts principaux de ce volet non-institutionnel étaient d'abord d'augmenter l'accessibilité au système de programmes réguliers en sensibilisant les étudiants-immigrants à l'existence, à la disponibilité de même qu'aux lieux dans lesquels les cours institutionnels se donnaient et, par la suite, de fournir à l'élève-adulte, manquant de confiance en lui, l'occasion de découvrir son propre potentiel d'apprentissage d'une nouvelle langue afin qu'il se sente plus en confiance et joigne ainsi les rangs de la clientèle régulière. Les activités linguistiques suivantes furent organisées:

- *L'anglais à la maison (English at Home)*

Ce cours d'anglais langue seconde est un cours par correspondance produit par le *Open Learning Institute* de la Colombie Britannique à partir d'une entente intervenue entre sept provinces.

Il se donne au moyen de bandes magnétiques et de documents écrits envoyés par la poste, ainsi que par le biais de conversations téléphoniques avec des professeurs en provenance du milieu scolaire postsecondaire. Le seul prérequis nécessaire pour suivre ce cours est une connaissance de l'alphabet romain, rien de plus. Le recrutement des élèves se fait dans le réseau de la communauté même pour que l'on soit bien sûr que ceux ou celles qui suivent le cours soient vraiment ceux qui ne pourraient pas s'inscrire aux cours des programmes réguliers dans les institutions.

- *Apprentissage de la langue à partir de la communauté (Community-based Language Training)*

Cette approche permet surtout de dispenser des cours d'anglais à des fins spécifiques à des étudiants qui, pour toutes sortes de raisons, ne peuvent participer aux cours réguliers offerts dans les institutions.

- *Programme d'apprentissage de la langue relié à l'installation de l'immigrant (Settlement Language Training Program)*

Ce projet non-institutionnel a été proposé par la Commission Canadienne de l'Emploi et de l'Immigration (Ottawa). Le Ministère de l'Education n'a fait que fournir un professionnel et demi pour la planification du programme et le reste est venu de la communauté. Ces cours très populaires ont finalement rejoint 320 élèves dans 18 classes différentes et l'approche utilisée fut la même que celle décrite à l'item précédent.

- *L'anglais à la maison (English at Home)*

Ce cours d'anglais langue seconde est un cours par correspondance produit par le *Open Learning Institute* de la Colombie Britannique à partir d'une entente intervenue entre sept provinces.

Il se donne au moyen de bandes magnétiques et de documents écrits envoyés par la poste, ainsi que par le biais de conversations téléphoniques avec des professeurs en provenance du milieu scolaire postsecondaire. Le seul prérequis nécessaire pour suivre ce cours est une connaissance de l'alphabet romain, rien de plus. Le recrutement des élèves se fait dans le réseau de la communauté même pour que l'on soit bien sûr que ceux ou celles qui suivent le cours soient vraiment ceux qui ne pourraient pas s'inscrire aux cours des programmes réguliers dans les institutions.

- *Apprentissage de la langue à partir de la communauté (Community-based Language Training)*

Cette approche permet surtout de dispenser des cours d'anglais à des fins spécifiques à des étudiants qui, pour toutes sortes de raisons, ne peuvent participer aux cours réguliers offerts dans les institutions.

- *Programme d'apprentissage de la langue relié à l'installation de l'immigrant (Settlement Language Training Program)*

Ce projet non-institutionnel a été proposé par la Commission Canadienne de l'Emploi et de l'Immigration (Ottawa). Le Ministère de l'Education n'a fait que fournir un professionnel et demi pour la planification du programme et le reste est venu de la communauté. Ces cours très populaires ont finalement rejoint 320 élèves dans 18 classes différentes et l'approche utilisée fut la même que celle décrite à l'item précédent.

- *Speak English for Yourself*

Cette activité s'inspire de la production britannique à succès Speak For Yourself. Il s'agit d'une série télévisée de 8 émissions d'une quinzaine de minutes chacune qui mettent l'accent sur la langue et l'information reliée à l'intégration des immigrants à leur société d'accueil. On y aborde des sujets d'intérêt courant tels, le loyer, le propriétaire, la police, l'école, le travail et l'assurance-chômage, etc.

Le but premier de cette activité est de donner aux immigrants et immigrantes qui n'ont pas encore atteint le niveau débutant en anglais une connaissance pratique de leurs droits et des services dont ils peuvent se prévaloir. **On accorde à l'aspect transculturel une énorme attention**. Les émissions peuvent être visionnées à la télévision éducative manitobaine et les documents écrits sont disponibles dans les bibliothèques et les agences responsables de l'installation des immigrants. On peut également se servir des 8 émissions de la série en salle de classe et y ajouter des documents et exercices écrits additionnnels que les enseignants des collèges peuvent corriger eux-mêmes.

- *Classes bilingues (Bilingual Classes)*

Jusqu'à tout récemment, il n'y avait au Manitoba que très peu de classes dans lesquelles les professeurs parlaient la langue maternelle des élèves, probablement parce que tous les cours avaient lieu dans des établissements ou les classes sont très hétérogènes.

Mais il y a eu, depuis peu cependant, une augmentation importante du nombre de programmes hors-institution originant de la communauté et organisés souvent par des associations ethnoculturelles à l'intérieur de la communauté elle-même. Il s'agit là, sans doute, d'une conséquence directe de la nouvelle forme de subventions offertes par la Commission Canadienne de l'Emploi et de l'Immigration.

Comme il est impossible pour le Ministère de trouver des enseignants parlant certaines langues difficiles, on a décidé de fournir à chaque professeur un **assistant bilingue** pour le soutenir dans sa tâche d'anglicisation. Cette approche extrêmement populaire offre l'avantage de réduire le ratio professeur-élève et de faciliter l'explication immédiate, dans la langue maternelle des étudiants, de termes et de processus scolaires importants.

Ces classes bilingues, qui représentent probablement la voie de l'avenir en matière d'intégration des immigrants à la société canadienne, mettent un terme à la liste des activités, sommairement décrites, de support linguistique prises dans les établissements de niveau postsecondaire par le Ministère de l'Education manitobain dans le but de faciliter l'intégration des minorités ethniques. Ce ne sont pas les seules; il y en a d'autres que nous n'avons pas listées faute d'espace.

Nous ne saurions trop insister ici sur l'impact que ce genre de mesures à caractère linguistique pourraient avoir sur les clientèles à 50% allophone des Secteurs de l'Education Permanente des cégeps anglophones et francophones de Montréal ou sur les membres des communautés culturelles en général. Elles s'insèrent dans le cadre d'une approche directe des minorités que l'on va chercher dans leur milieu même et seraient le complément idéal aux "Community Outreach Programs" mis en place dans quelques cégeps anglophones. Quant aux établissements, ils disposent déjà de tout l'équipement et du personnel adéquat nécessaires pour faire face à ce nouvel arrivage. De plus, des mesures adaptées conjointes, fédérales-provinciales, de support linguistique, dans l'une ou l'autre des deux langues officielles, selon le cas, faciliteraient elles aussi grandement l'intégration des élèves allophones aux collèges et à la société canadienne. Il n'est pas impossible que la création d'un comité consultatif, chargé d'évaluer dans ce sens les besoins linguistiques et scolaires des élèves des communautés ethnoculturelles **inscrits aux cours du soir de niveau collégial** et d'y donner suite, ferait éventuellement progresser les choses et amènerait les changements qui s'imposent.

1.3 Les mesures prises dans les collèges

Cet aperçu de l'approche canadienne de l'intégration des élèves issus des minorités ethniques, en vigueur dans les établissements de niveau postsecondaire, ne serait pas complet sans un tour d'horizon de ce que les collèges ont entrepris pour s'adapter à la situation nouvelle. Nous avons trouvé, en fouillant la littérature disponible ou l'information que des collèges canadiens nous ont aimablement fait parvenir, des mesures de support linguistique inédites que nous n'avions pas relevées au cours de notre enquête dans les cégeps anglophones du Québec.

Certains collèges, par exemple, favorisent la présence dans les classes d'anglais langue seconde destinées aux élèves de l'enseignement ordinaire **d'assistants-professeurs** issus des minorités pour faciliter la communication dans la langue maternelle des élèves, surtout lorsque cette langue est difficile. Cette mesure offre, entre autres avantages, celui de réduire le ratio professeur/élève et d'accélérer le rythme de certaines activités pédagogiques. D'autres organisent des cours d'anglais langue seconde qui misent autant sur **l'immersion culturelle** dans la société d'accueil que sur l'apprentissage de la grammaire en tant que tel ou encore des cours de traduction de l'anglais vers une langue étrangère parlée par la communauté.

Quelques établissements privilégient nettement les mesures de support pédagogique aux incontournables mesures de support linguistique. Celles-ci ne sont, de toutes façons, ni également utiles ni même nécessaires à tous les élèves allophones. Il arrive qu'on leur préfère la création de classes de transition qui permettent à l'élève-immigrant de s'adapter plus facilement au système et d'améliorer son bagage linguistique ou encore la création de programmes spéciaux, individualisés ou collectifs, destinés aux élèves des minorités ethniques qui ont plus de difficultés linguistiques et qui permettent l'adaptation de l'enseignement à leurs besoins personnels **dans toutes les matières**. D'autres optent plutôt pour la création de **programmes de base** visant à améliorer la formation fondamentale des élèves dont la préparation est déficiente ou de programmes complets sur **l'égalité et le pluralisme**.

Dans les provinces de l'ouest, dans certains centres d'apprentissage, on offre **à chaque minorité ethnique** des services qui lui sont spécifiquement destinés compte tenu de son héritage linguistique, religieux et culturel. Les professeurs y offrent aussi un système de tutorat gratuit destiné à tout élève allophone ayant des difficultés d'apprentissage quelque soit son origine et on y retrouve aussi des services de formation et de perfectionnement en éducation interculturelle pour tout le personnel.

Certains collèges canadiens vont même jusqu'à engager des professionnels, des psychologues scolaires et des spécialistes en troubles d'apprentissage polyglottes qui parlent les langues maternelles des élèves issus des minorités avec lesquelles ils travaillent. De plus, ces professionnels ou les conseillers en orientation évaluent, de **façon continue et non sporadique**, les besoins éducatifs spécifiques et particuliers à chaque élève contrairement à l'approche habituelle qui consiste à mettre l'accent tous azimuts sur des déficits culturels reliés à la culture d'origine et à imposer à tous, sans distinction, les mêmes correctifs. (Ex: cours de langue seconde absolument nécessaires sous prétexte que la langue maternelle de l'élève n'est pas l'anglais) [9]

Les autorités d'un collège ontarien ont redéfini un nouveau type d'étudiant comme étant: "Any student who may be unable to achieve academic success with regular programs **because his or her language dialect or culture is different from that of the school system**".

Quant à l'animation étudiante à caractère interculturel ou international, elle n'est pas laissée pour compte, elle non plus. Ici, on forme un département interdisciplinaire de projets internationaux à partir des ressources humaines et matérielles existantes dans le collège et chargé d'organiser des projets et des cours à caractère international.

---

[9] Voir, pour plus d'information sur la délicate évaluation des besoins de l'élève issu des minorités ethniques, Samuda, Ronald J. Assessing the Abilities of Minority Students within a Multiethnic Milieu, in Multiculturalism in Canada, Allyn and Bacon, 1984, p. 353-367

Ailleurs, on adopte des mesures de sensibilisation du système d'éducation au grand complet en formant des comités interculturels étudiants ou en ajustant les activités et les événements de l'établissement aux besoins et aux valeurs des communautés ethniques qui s'y trouvent.

Pour ce faire, on engage souvent des officiers de liaison ou des interprètes entre les différents groupes ethniques de la communauté et le collège et l'on offre des services de traduction aux élèves et à leurs parents.

On utilise également des élèves d'origines ethniques diverses étudiant dans l'établissement à titre d'animateurs culturels ou d'agents d'information auprès de la clientèle ou l'on insère dans les heures régulières de cours une période réservée à la découverte des éléments des cultures minoritaires.

Ce genre d'activités a amené le Ministère de l'Education d'une province à créer un Centre d'Etudes Globales provincial chargé de concevoir du matériel didactique et d'organiser des stages de formation pour les enseignants désireux de se doter d'une formation interculturelle devenue presque indispensable dans certains établissements à clientèle pluriethnique.

A cela s'est ajouté avec le temps, la réalisation, dans le cadre des programmes scolaires réguliers, de projets coopératifs avec des agences gouvernementales ou non comme la Fondation des Droits de la Personne ou le Secrétariat d'Etat au Multiculturalisme. Il arrive que certains gouvernements provinciaux soutiennent activement le mouvement interculturel dans quelques collèges.

La publication de documents d'information comme ceux publiés par le Ministère Ontarien de l'Education, par exemple, visait, elle aussi, à alimenter la réflexion des cadres et des enseignants impliqués dans l'implantation de l'interculturalisme dans leur milieu. Citons entre autres:

Multiculturalism in Action. Suggestions for Teachers (MEO, 1977)

Race, Religion and Culture in Ontario Schools Materials and Suggestions for Authors and Publishers, (MEO 1981)

People of Native Ancestry: Curriculum Guidelines for the Senior Division, (MEO, 1982)

Black Studies: A Resource Guide for Teachers, Intermediate Division, (MEO 1983)

The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity, (MEO 1987)[10]

Enfin, la mise en place dans les écoles, les commissions scolaires, les collèges ou les communautés de centres multi - trans - ou interculturels pour centraliser l'approche et regrouper les ressources est aussi le résultat de l'activité pédagogique interculturelle reliée dans les établissements à l'intégration des élèves issus des minorités ethniques.

A notre connaissance il n'existe que deux de ces centres. Ce sont le **Cross-Cultural Communication Center** de Toronto et le **Multicultural Center** d'Hamilton. Ils sont nés des efforts conjugués d'un ou de plusieurs individus **dans les institutions scolaires et les communautés culturelles** et visent à fournir des informations immédiates sur les différents groupes culturels, le matériel scolaire existant de même que les volontaires d'origine ethnique pouvant éventuellement servir de personnes-ressources pour diverses activités dans le milieu.

Les écoles, les professeurs et les organisations ont souvent recours aux services de ces centres. On y développe du matériel d'information et de formation ainsi que des programmes à partir de fonds privés ou publics.

Cette tendance à la création de Centres de Communication Multiculturelle semble, par ailleurs, vouloir se confirmer avec le temps dans quelques autres provinces canadiennes.

---

[10] Ces titres sont cités par Crespo et Lessard dans un document inédit intitulé: L'Education Multiculturelle au Canada: Politiques et Pratiques, Université de Montréal, Juillet 1989

Une analyse des besoins en adaptation générale et scolaire des nouveaux arrivants, faite par le Cross-Cultural Communication Centre de Toronto sur une période de 4 ans, a fait ressortir les 6 besoins suivants:

1° **Besoin d'information** d'abord et avant tout relié aux programmes scolaires et aux possibilités d'avancement en matière d'éducation comme les cours de langue disponibles ou le classement des élèves ou des adultes dans les écoles et les collèges.

2° **Besoin de mise à jour des apprentissages ou de possibilités d'apprentissages nouveaux** centré surtout sur les services existants particulièrement dans les secteurs de l'éducation permanente, l'amélioration des connaissances linguistiques et l'acquisition d'habiletés spécifiques telles qu'offertes par le Centre Canadien de la Main d'Oeuvre et de l'Immigration

3° **Besoin de services de support et de parrainage** qui les amènent à mieux connaître les formalités, les agences, les institutions reliées aux immigrants

4° **Besoin d'habiletés de gestion des conflits** spécialement entre parents et enfants, mais aussi à la maison, à l'école, au travail et avec la communauté.

5° **Besoin d'habiletés de prise de décision et de résolution de problèmes** reliés surtout à la planification de la carrière et de la vie en général

6° **Besoin de stratégies de promotion de la confiance en soi** pour affronter de nouveaux défis professionnels ou scolaires.

On voit donc le rôle d'animation, d'information et de formation que de tels centres peuvent jouer en plus de l'apport exceptionnel qu'ils représentent pour le système scolaire qui leur a donné naissance.

Tout en participant à la création de programmes institutionnels globaux de lutte contre le racisme et la discrimination dans les écoles, les membres de ces centres ont incité les établissements à créer dans leurs murs des comités et sous-comités des relations raciales pour lutter contre le racisme sous toutes ses formes et ont suscité la création d'un comité consultatif provincial sur les relations raciales chargé de formuler une politique des relations raciales en milieu scolaire.

Pour l'heure, les collèges canadiens ne sont donc, comme on peut le constater, ni à bout de ressources, ni à court d'idées en matière d'intégration des minorités ethniques.

S'inspirant sans doute de l'exemple canadien, soulignons que le Québec créait, lui aussi, officiellement le 28 septembre 1990 et ce, grâce à l'implication financière de l'ACDI et des centrales d'enseignants de la province, le CEICI ou Centre d'Education interculturelle et de Coopération internationale dont les objectifs sont aux dires des responsables:

-la sensibilisation du personnel enseignant à la problématique du développement, de la compréhension internationale et de l'éducation interculturelle

- de même que la formation et l'instrumentation du personnel engagé dans les activités scolaires et parascolaires susceptibles de contribuer à la compréhension internationale et à l'éducation interculturelle.

2. LES MESURES D'INTEGRATION AU NIVEAU POSTSECONDAIRE AUX ETATS-UNIS

Introduction

C'est par le biais de la déségrégation que les Américains en sont venus à l'intégration des minorités de toutes sortes dans leurs collèges et écoles. C'est certes là la première constatation majeure que fait le chercheur lorsqu'il aborde la problématique de l'intégration des minorités ethniques dans le système scolaire américain. Il s'agissait, d'abord et avant tout, d'ouvrir toutes grandes les portes d'un système blanc jusque-là hermétiquement fermé à la minorité noire et c'est, finalement par ricochet, le mouvement noir qui entraîna le mouvement ethnique.

La seconde évidence qui s'impose d'elle-même à la lecture de la littérature spécialisée sur le sujet, c'est l'usage intensif de législation et de jurisprudence qu'il a fallu faire pour en arriver à injecter, presque de force, cette libéralisation et cette ouverture des collèges aux minorités de couleur à une majorité blanche dont le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elle a toujours fait preuve, en matière de déségrégation, d'un enthousiasme mitigé.

2.1 Historique

Comme celle de son voisin du Nord, le Canada, la population des Etats-Unis a toujours été très diversifiée. Les premiers habitants y parlaient plus de 200 langues différentes et l'immigration européenne massive des débuts de la colonie accentua cette hétérogénéité culturelle et linguistique typiquement américaine.

Les vagues successives, composées de nouveaux arrivants d'origine asiatique et indo-chinoise surtout, ajoutèrent encore à une population qui regroupa bientôt des représentants de toutes les grandes cultures, religions et langues de la planète en un soi-disant melting-pot harmonieux.

Très tôt cependant dans l'histoire des Etats-Unis, le groupe anglo-saxon protestant blanc qui contrôlait les leviers du pouvoir politique, économique et administratif du pays imposa son hégémonie sur les ressortissants des autres groupes ethniques et il devint vite suspect d'avoir un nom à consonnance allophone ou une culture autre que celle du groupe dominant.[12]

Il se développa donc un sentiment de honte ethnique et un désir fort compréhensible pour toutes les minorités, même les plus pales, de se fondre dans le désormais célèbre creuset américain dans le but de se faire oublier le plus rapidement possible et d'accéder ainsi au bien-être que prodiguait la civilisation nord-américaine à ceux et celles qui se conformaient à *l'american way of life*.

L'école, de même que la croissance économique rapide et soutenue des Etats-Unis, pays en pleine expansion, favorisa, aux dires des chercheurs, l'américanisation ou l'assimilation à l'américaine des citoyens d'origine diverse. Les quelques maigres éléments de résistance furent vaincus par la force. Ce furent entre autres le cas des autochtones pour lesquels il faudrait vraiment parler, en toute justice, de génocide culturel.

Les deux premiers siècles d'existence du pays seront donc marqués par l'abandon systématique, de gré ou de force, des multiples cultures ethniques. Cette attitude n'a de cesse de surprendre chez un peuple assoiffé, d'une part, d'idéaux égalitaires et humanitaires, mais s'opposant, d'autre part, à cette même égalité pour une partie importante de sa population. On assistait, d'un côté, à la mise en place d'un appareil légal et d'une idéologie sociale apparemment démocratiques, et de l'autre à la légalisation de l'esclavage et à la réduction, colonisation ou assimilation de tout ce qui n'était pas le modèle conforme. Cette prise de position sociale et politique ambivalente joua sur l'orientation du système scolaire un rôle considérable.

---

[12] Cheng, Charles W., What is an equal chance for minority children ? Journal of Negro education, Vol. 48, No 3, 1979

Au départ des troupes nordistes du Sud après la Guerre de Sécession, en 1877, s'instaura dans cette région une philosophie de l'école dite "separate, but equal", qui perdura jusqu'au milieu des années 1940.

C'est alors que la population noire, pauvre et jusque-là majoritairement cantonnée dans les états du Sud, monta vers le Nord pour y soutenir l'effort de guerre américain et pour y chercher un mieux-vivre dont jouissait déjà les gens du Nord. Elle exigea bientôt le même traitement social que la majorité blanche, du logement décent, des salaires égaux et, pour les enfants, de l'éducation comparable à celle que recevaient ceux de la bourgeoisie riche et blanche.

Ces changements sociaux ne se firent pas sans heurt et le passage de l'esclavage à un véritable état de droit fut douloureux. De meurtrières émeutes éclatèrent à Detroit et Los Angeles et ce ne fut qu'en 1960 que les Canadiens assistèrent, rivés à leur écran de télévision, à la rentrée sous bonne garde du premier étudiant noir dans une université américaine jusqu'alors uniquement réservée aux blancs.

Le mouvement noir entraîna dans son sillage les revendications de nombreux groupes raciaux et ethniques qui comprirent qu'on les avait eux aussi brimés au fil des ans et qui demandèrent réparation.[13] Plusieurs de ces groupes étaient blancs et vivaient depuis longtemps déjà à l'américaine, en apparence assimilés, mais en réalité en réprimant les particularités linguistiques et ethniques de leur culture d'origine.

Pour faire taire les récriminations et ramener un minimum de paix sociale, on jeta vite les bases de ce que l'on convint d'appeller par la suite **l'éducation intergroupe**. Elle fit son apparition au début des années 60, presque par la force des choses, dans un climat de tension et d'affrontement exceptionnel dans plusieurs villes américaines.

---

[13] Voir Novak, M. The Rise of the Unmeltable Ethnics, MacMillan, New-York, 1971

Les Etats-Unis venaient d'inventer un concept sociologique et enthropologique qui ferait florès, quelques années plus tard, dans tous les pays industrialisés de la planète aux prises avec une immigration massive, désirée ou non.

On repeignit vite les visages des manuels scolaires en brun, en jaune ou en beige pour les rendre plus conformes à la nouvelle réalité environnementale. On ajouta vite au curriculum des programmes du contenu ethnique ainsi que des programmes spécifiques complets - juifs, grecs, noirs, etc...- et l'on engagea vite du personnel enseignant, professionnel ou de soutien d'origine ethnique. Les langues d'origine redevinrent subitement très populaires et les centres noirs, les fraternités ou associations ethniques poussèrent comme des champignons sur tous les campus.

On fit tout cela **très vite** et malheureusement sans grande conviction interculturelle du fait que cette science pédagogique nouvelle en était encore à ses premiers balbutiements. Pas étonnant que le changement social espéré ne se produisit jamais. Le pouvoir céda, confronté à la pression ethnique, et la majorité blanche dut apprendre, bien malgré elle, à cotoyer des cultures, des langues et des religions différentes de la sienne, sans que le coeur y soit vraiment.

A cette avalanche de mesures rapides et prises sans réflexion ni planification, l'on ajouta donc une impressionnante batterie de lois compensatoires visant toutes l'intégration des minorités. Ces lois promulgées soit par les états, soit par le gouvernement fédéral avaient pour but d'officialiser ce que la pratique avait déjà légalisé.

Les plus importantes de ces lois sont par ordre chronologique:

1964 : Loi sur les Droits Civils

1965 : Amendements à la loi sur l'éducation élémentaire et secondaire visant à venir en aide aux agences éducatives chargées de l'éducation des enfants issus de familles à faible revenu.

1968 : Amendement à la loi octroyant des fonds spéciaux aux élèves parlant une langue autre que l'anglais.

1972 : Amendement à la loi octroyant des fonds pour le développement et la dissémination de matériel touchant l'histoire et la culture des groupes ethniques et formant des enseignants à incorporer un contenu ethnique dans le curriculum

1972 : Loi décrétant l'égalité des sexes en éducation et stipulant que personne ne pouvait être exclu de la participation, privé de des bénéfices ou être l'objet de discrimination en relation avec tout programme éducatif ou toute activité qui recevant une aide financière fédérale

1975 : Loi sur les élèves handicapés exigeant qu'ils soient dans le même environnement éducatif que les autres lorsque leur handicap est léger ou qu'on leur fasse un programme sur mesure lorsque le handicap est sérieux

1979 : Importante consultation de la Commission américaine sur les Droits Civils et publication d'un rapport intitulé : Civil Rights, Issues of Euro-Ethnic Americans in the United States: Opportunities and Challenges

1981 : Loi fédérale du Michigan déclarant que les commissions scolaires devaient dorénavant fournir aux enseignants une formation afin qu'ils comprennent mieux l'anglais noir et en tiennent compte lorsqu'ils enseignent

Ces lois fédérales, obligeant les institutions à mettre sur pied des programmes et des pratiques concernant les groupes ethniques, les femmes et les handicapés, furent en outre souvent accompagnées d'incitatifs ou d'actions législatives des districts visant à renforcir la législation fédérale existante.

Au début des années 80, la grande majorité des collèges américains vivaient donc sous la pression constante d'une foule de lois les contraignant à mettre en place des programmes et des pratiques reliés aux divers groupes ethniques et culturels qui composaient leur clientèle.

Mais du même coup, l'on comprenait, avec le temps, que ces cataplasmes ne pouvaient avoir d'effet à long terme. On constatait, du reste, que La performance des groupes ethniques et culturels dans le système scolaire américain ne s'améliorait pas le moindrement. Cela tenait surtout au fait que les pratiques instaurées dans le système étaient toujours spécifiquement destinées aux groupes ethniques seulement, et non à toute la clientèle étudiante d'un même collège.

A titre d'exemples, on ne retrouvait de programmes d'études noires que dans des collèges majoritairement noirs, des programmes d'études juives que dans des institutions à forte clientèle juive et des programmes d'études mexicaines là où la concentration d'élèves d'origine mexicaine le justifiait. L'incorporation d'un contenu ethnique dans le curriculum des collèges n'était donc systématiquement destiné qu'aux jeunes issus des minorités et ne servait qu'à les ghettoïser davantage. Il n'y avait nulle part d'interculturalisme véritable.

De plus, la majorité blanche, mal préparée, avait réagi négativement à l'implantation du pluralisme dans les collèges nouvellement déségrationnés. A ses yeux, le système scolaire public était désormais synonyme de médiocrité et de laisser-faire.

Pour échapper à cette désagréable contrainte, la famille américaine blanche moyenne quitta donc le centre des grandes villes pour la banlieue où l'école était restée majoritairement blanche, opta pour le collège privé, blanc et cher, ou exigea tout simplement, lorsqu'elle devait obligatoirement choisir la ville et ses collèges publics déségrégationnés, des voies enrichies et élargies pour les enfants blancs qui les fréquentaient.

La minorité noire, déçue par la tournure des événements, se replia sur elle-même et retourna dans les nombreux collèges traditionnellement noirs du pays puisque l'école publique, en principe ouverte et égale pour tous, n'était qu'un leurre. On y recréait, à toutes fins pratiques, à l'intérieur d'un même établissement, un collège noir dans un collège blanc ou vice-versa.

C'est alors que les spécialistes de l'éducation décidèrent de s'attaquer, pour fins d'intégration des minorités, à la transformation des mentalités et de **l'environnement scolaire** que l'on jugeait dorénavant plus important que le curriculum lui-même. Cette seconde vague déségrégationniste mit l'accent sur :

1° les attitudes et les valeurs des enseignants qui travaillaient dans le milieu pluriethnique

2° les langues d'origine qui devaient être respectées et enseignées correctement au plus grand nombre d'élèves possible

3° la culture organisationnelle de l'établissement qui devait refléter la composition ethnique du milieu et de la communauté

4° les normes et les valeurs de l'établissement que l'on ajusta aux besoins ethniques et culturels de la clientèle

5° et enfin, les procédures d'évaluation et de testing que l'on revisa systématiquement pour les adapter aux besoins des ethnies.[14]

Dix ans après le lancement de cette approche nouvelle et de ce virage pédagogique majeur, en 1990, les intervenants en milieu scolaire n'en sont pas moins aussi sceptiques et divisés qu'au premier jour et la controverse domine le débat. Que l'on axe l'approche sur la spécificité ethnique ou sur la culture organisationnelle des établissements, l'intégration reste très difficile et la bataille interculturelle est loin d'être gagnée, même si l'on enregistre ici et là quelques progrès encourageants. James Banks, l'expert américain de l'éducation multiculturelle, réaffirme néanmoins sa foi dans le mouvement tel que repris et implanté dans sa deuxième période.

---

[14] Banks, James Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future in: Banks, James and Lynch, James Multicultural Education in Western Societies, Praeger Publishers, New-York, 1986, pp.30-50

Il semble clair, selon lui, que le pays n'a pas d'autre choix que celui de poursuivre l'énorme tâche entreprise dans les années 60.

> Dans plusieurs districts scolaires urbains, on retrouve surtout des minorités. En 1984, ce sont les élèves issus des minorités ethniques qui composaient la majorité des effectifs scolaires des écoles et collèges de 23 des 25 plus grandes villes américaines.[15]

On sait, en outre, statistiques à l'appui, que la population scolaire des collèges publics des grandes villes américaines est non seulement de plus en plus ethnique, mais qu'elle est aussi de plus en plus pauvre, la récession ayant laissé dans les centres-villes des séquelles économiques partout visibles. Renoncer aux mesures d'intégration des minorités, quelle que soit l'approche utilisée, équivaudrait donc à réduire davantage les chances de réussite scolaire et sociale des enfants d'un prolétariat urbain déjà défavorisé et sous-scolarisé. Les autorités en place peuvent-elles logiquement envisager cette solution sans risquer la résurgence de graves troubles sociaux ?

Entretemps, la querelle fait toujours rage entre les tenants du pluralisme et ceux de l'assimilation pure et dure. Ces deux écoles de pensée semblent, à première vue, irréconciliables tant s'affrontent là, dans un débat stérile, des conceptions nettement différentes des finalités de l'éducation.

Pour les assimilationnistes, le but ultime de l'éducation des minorités ethniques est d'amener les jeunes à acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires à leur totale intégration dans la société d'accueil. Cette acquisition ne peut se faire si l'on met en place des programmes de maintien des cultures et des langues d'origine puisque ceux-ci vont directement à l'encontre du but final poursuivi par le collège.

---

[15] Ibidem

La contradiction est évidente; ces mesures ne font que retarder, de quelques années encore, une intégration souhaitée et souhaitable qui devra bien finir par venir tôt ou tard. On ne peut viser la conformité et faire, en même temps, la promotion du pluralisme.

Mais les pluralistes, eux, croient, que les mesures d'intégration des minorités dans un collège sont essentielles à la réussite des élèves dont la culture n'est pas celle de la majorité et que c'est précisément, d'abord et avant tout, dans le succès à l'école que réside la clé d'une l'intégration réussie.[16] Des mesures intelligentes valorisent et accroissent la confiance que ces élèves ont en eux-mêmes. Elles améliorent leur rendement scolaire en leur apportant le support pédagogique et linguistique supplémentaire qui fait souvent la différence entre le décrochage et le succès.

En réalité, les tenants de chacune de ces tendances ont tout aussi raison les uns que les autres. Les premiers s'intéressent seulement au résultat final du processus, c'est-à-dire à l'intégration sociale primaire des minorités ethniques, tandis que les seconds mettent l'accent sur la phase transitoire, l'intégration scolaire secondaire. On ne peut que reprocher aux tenants du premier clan d'avoir la vue un peu courte et de vouloir brûler les étapes. Il ne s'agit en fait que des deux stades d'une même entreprise.

Bref, on peut dire que l'intégration des minorités ethniques aux Etats-Unis n'a pas fini de faire couler de l'encre aussi longtemps que le lobby assimilationniste américain verra dans le pluralisme culturel une menace à l'intégrité de la nation américaine.

---

16 Une recherche torontoise a effectivement démontré que plus l'immigrant était satisfait de sa condition économique, sociale et professionnelle, plus il s'assimilait vite et se disait Canadien. Dans le cas contraire, lorsqu'il est mécontent de son sort, il a tendance à s'identifier à son ethnie d'origine et à vouloir retourner chez lui le plus rapidement possible.
Voir Richmond, Anthony H. Language, Ethnicity and the Problem of Identity in a Canadian Metropolis, Ethnicity, No:1, pp. 175-206. Paper based upon a research carried out under the auspices of the Ethnic Research Programme at the Institute for Behavioural Research, York University, Toronto

Nous serions cependant tentés pour résumer l'actuelle situation américaine de souscrire aux conclusions générales de James Lynch, expert britannique de l'éducation multiculturelle, et d'opter pour un optimisme discret. Voici, en effet, ce que disait Lynch en décrivant, en 1986, les multiples phases d'évolution de l'interculturalisme:[17]

> Il y a eu un mouvement de la négligence à l'émergence de préoccupations, de politiques implicites à des déclarations politiques explicites, d'approches additives du curriculum à des stratégies holistiques intégrales, d'objectifs passifs tels que la reconnaissance et la perception à des objectifs actifs tels que l'acceptation et l'engagement, des buts exclusivement cognitifs à des buts affectifs, d'une législation anti-discriminatoire douce à une législation anti-discriminatoire plus vigoureuse, d'approches centrées sur des programmes d'études à des approches concernant l'école dans son ensemble, d'approches discriminatoires à des approches anti-racistes actives, d'un accent mis sur le déficit intellectuel personnel à des concepts soulignant le désavantage dû à la structure sociale.

Cette description du chemin parcouru devrait, par contre, toujours selon Lynch, être suivie du chemin qui reste encore à parcourir [18]

> Il existe toujours les lacunes suivantes: L'absence de conviction quant au besoin d'enseignement multiculturel parmi les groupes dominants et les élites, des stéréotypes permanents et une antipathie raciste, même dans les quartiers où il y a peu de noirs, l'existence d'écoles chrétiennes dans une société à croyances multiples, la marginalisation permanente d'enfants de nombreuses minorités ethniques, un fossé flagrant entre la théorie et la pratique, des partis pris dans les procédures de tests et de contrôle, une inadéquation permanente de la formation pédagogique, un manque de réponse relatif de l'enseignement supérieur, des épistémologies archaïques dans les écoles, déterminées dans l'ensemble par les institutions élites, elles-mêmes insensibles et peu convaincues du besoin d'un enseignement multiculturel, un manque permanent d'expertise cognitive et affective et par conséquent un manque de confiance parmi les enseignants, et une absence de

---

[17] Lynch, James Multicultural Education : Principles and Practice, London, Routledge and Kegan Paul, 1986. Traduit par Fernand Ouellet pour Pluralisme et Ecole, IQRC, Québec, 1988, pp.137-153

[18] Ibidem

> enseignement multiculturel, un manque permanent d'expertise cognitive et affective et par conséquent un manque de confiance parmi les enseignants, et une absence de travail pour produire des pédagogies visant à réduire les préjugés. Les développements à venir l'emportent donc sur ceux qui sont déjà venus.

Cette ultime remarque, appliquée à la situation américaine, ouvre la porte à toutes les possibilités et incite les opposants à l'interculturalisme à plus de lucidité et de réalisme.

2.2 Les mesures prises dans les collèges

Comme pour le Canada, nous avons de temps à autre repéré, au cours de nos lectures, des mesures prises à la pièce par des établissements américains de niveau post-secondaire ou des expériences faites par des individus pour répondre à des besoins précis, mais qui s'insèraient mal dans notre préambule historique. Nous les avons donc listées ci-après chaque fois qu'elles ne répétaient pas celles répertoriées ailleurs.

Ces mesures sont moins nombreuses pour les Etats-Unis que pour le Canada du fait que nous ne disposions pas des mêmes moyens. Nous n'avions pas, comme pour le chapitre précédent, pris contact avec les sous-ministres de l'éducation étant donné l'énormité du travail d'analyse que cela représentait. Comment aurions-nous pu, en effet, dépouiller, en quelques mois, l'information en provenance des Ministères de l'Education de 50 états différents ? Cela s'avérait impossible compte tenu du délai minimal qui nous était imparti.

Nous avons également rejeté l'idée de poursuivre notre enquête auprès d'un échantillon d'états qui aurait pu comprendre entre autres, New-York, la Floride et la Californie dont les populations d'origine ethnique sont particulièrement importantes.

Ce sont tous les états américains, sans exception, qui ont été frappés par le courant déségrégationniste et avec lesquels il aurait fallu

prendre contact, souvent même des états agricoles ou pauvres comme le Michigan, le Kentucky ou les deux Carolines et les deux Virginies. L'échantillon, pour être vraiment représentatif, aurait dû regrouper au moins une vingtaine d'états-cibles, c'est-à-dire le tiers du pays. Comme nous ne pouvions relever un tel défi en peu de temps, nous nous sommes rabattus sur la littérature existante.

Mentionnons d'abord le développement, par des chercheurs-pédagogues, d'une approche interculturelle pour les cours de mathématiques, de sciences et de technologie, ce qui peut surprendre à prime abord compte tenu de la relative sécheresse supposément objective de ces matières.[19]

Nous avons donc cru bon d'esquisser les grandes lignes de cette approche en espérant qu'elle puisse être de quelque utilité dans les départements de sciences et techniques du Québec. Voici comment on peut introduire dans une classe de mathématiques ou de mécanique quelques notions d'interculturalisme:

Les mathématiques sont peut-être à l'heure actuelle le seul langage universel non-verbal compris par à peu près tous les peuples de la planète. L'hégémonie occidentale sur le monde au cours des derniers siècles est largement attribuable à l'hégémonie de la science et de la technique occidentales sur celles des autres nations. Que l'on pense aux fusils espagnols au Mexique au 15ième siècle et aux machines à vapeur anglaises trois cents ans plus tard. Ce dernier développement de la technologie industrielle dépendait peut-être, en fin de compte, du fait que l'Angleterre du 16ième siècle manqua de bois de chauffage et dut opter pour le charbon pour se chauffer. Ce passage à un nouveau combustible entraîna la suite d'événements qui conduisit le monde à la révolution industrielle.

---

19 Voir Westlewski, Jacqueline H. et Seelye, Ned H., Curriculum in Multicultural Education, in: Pusch, Margaret and Hoopes, David 'Multicultural Education: A Cross-cultural Approach, New-York, 1986, pp. 63-82

Cependant le développement de la culture technologique est plein d'ironie. Le concept occidental du zéro, qui résolut un problème mathématique que ni les Grecs ni les Romains n'avaient pu résoudre et qui facilita par la suite la description mathématique du monde, venait en réalité de la culture hindou qui concevait le monde de façon complètement différente de la culture grecque.

En effet, les Grecs délimitaient l'espace; les dimensions des formes et des volumes étaient décrites et mesurées et l'oeil saisissait le concret seulement ou , comme disaient les Grecs, le "quelquechose". Les espaces entre ces "quelquechoses" furent appellés "vides" ou , comme on disait alors, des "absences de choses".

La culture hindou, par contre, se représentait le monde comme une série de modèles sur d'autres modèles, cycliques et se transformant continuellement de façon kaléidoscopique. L'espace était un champ ouvert et l'univers jouait à cache-cache avec lui-même. L'absence de chose était aussi quelquechose, potentiellement n'importe quoi.

L'Occident se demande encore pourquoi les Chinois n'utilisaient leur poudre à fusil que pour les feux d'artifice, mais il a mis lui-même 1000 ans avant d'adopter la brouette des Chinois et, parlant de machines à roues, pourquoi les Mayas n'utilisaient-ils les roues que sur des jouets seulement ?

Précisons que ce genre d'introduction scientifique à l'interculturalisme n'est pas rare aux Etats-Unis et que de nombreux professeurs et pédagogues américains se sont intéressés, à la fin des années 70, à l'approche interculturelle de la matière qu'ils enseignaient. Il est, somme toute, assez facile d'adapter toute matière aux besoins de l'interculturel.[20]

---

[20] On peut consulter Nef, John U An Early Energy Crisis and its Consequences, Scientific American, 237, (5), November 1977: 140-142, 146-151.
Dass, Ram. The Only Dance There Is, Garden City, New-York, Anchor Books, 1974.
Casson, Lionel, Clairborne, Robert, Fagan, Brian M. ,Karp, Walter Mysteries of the Past, Marion, Ohio: American Heritage Books, 1977.

La preuve en est que dans un collège californien, les élèves eux-mêmes, sous surveillance des professeurs, développent dans les cours de sciences sociales des habiletés sociologiques et anthropogiques interculturelles à partir de l'analyse systématique de la presse ethnique du pays et de la communauté.

Leurs camarades des cours d'anglais langue maternelle, quant à eux, oeuvrent à la rédaction et à la présentation de pièces de théâtre et de socio-drames interculturels à partir du matériel puisé dans le vécu quotidien d'une communauté ethnique tandis que certains professeurs d'anglais travaillent, de leur côté, à la création de cours de lecture et d'écriture d'anglais langue maternelle centrés sur le concept d'ethnie ou d'identité ethnique. Ce parti-pris en faveur de l'ethnicité s'est concrétisé dans quelques établissements par l'ajout de cours nouveaux au curriculum dont le contenu et les objectifs sont directement reliés à une communauté ethnique quelconque.[21]

Certains collèges favorisent aussi l'engagement de professeurs-spécialistes qui aident les enseignants à identifier correctement les objectifs des cours qu'ils donnent et à y introduire des éléments des cultures autres que celle du milieu scolaire. D'autres engagent des professeurs-spécialistes chargés de développer systématiquement, à l'intérieur des cours existants dans un département, des objectifs visant la valorisation des cultures. Enfin, quelques-uns, plus résolus, ont opté pour l'observation régulière des classes multiethniques de l'établissement dans le but de déterminer la qualité et la quantité des interactions positives entre les professeurs et les élèves issus des cultures minoritaires.

Gay, Geneve Curriculum for Multicultural Teacher Education, in: Frank H. Klassen and Donna M. Gollnick (eds) Pluralism and the American Teacher: Issues and Case Studies, Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education, 1977, 31-62

[21] On peut consulter Dimitriou, James F. Suburban Ethnicity: A Case Study of The American-Greek Experience in Southern California. A Teacher's Manual and Curriculum Guide for Activities and Resources, Palos Verdes Estates, Ca., Palos Verdes High School, 1977

Ces mêmes collèges subventionnent, par ailleurs, l'apprentissage par tous les intervenants de l'établissement, y compris le concierge, d'habiletés interculturelles et optent parfois pour l'engagement de professeurs de la même ethnie que celle de la majorité des élèves de la classe.

Finalement, le gouvernement américain lui-même apporte aux collèges impliqués dans le mouvement interculturel un appui aussi bien moral que financier soit en subventionnant une recherche de quinze ans visant à colliger du matériel interdisciplinaire, inter-niveaux et interculturel dans tout le pays,[22] en rendant obligatoire, dans certains états, pour les enseignants des collèges pluriethniques qui comptent plus de 25 % de minorités l'acquisition, en ou hors-service, d'une formation interculturelle dont il défraie les coûts ou en encourageant la réalisation par la *Multicultural Education Commission of the American Association of Colleges for Teacher Education* une recherche générale sur le multiculturalisme dans les écoles, financée par le *National Institute of Education*.[23]

---

[22]Nous n'avons pas pu savoir si cette recherche avait été publiée. Le titre projeté était: The Whole School Book: Teaching and Learning Late in the Twentieth Century et les auteurs en sont Bob Samples, Cheryl Charles et Dick Bernhart. Pour plus d'information, on peut prendre contact avec la Fondation Nationale des Sciences des Etats-Unis.(National Science Foundation)

[23]American Association for Colleges of Teacher Education : State Legislation, Provisions and Practices, (Washington, D.C. AACTE, 1978)

3. LES MESURES D'INTEGRATION AU NIVEAU POSTSECONDAIRE EN EUROPE FRANCOPHONE

Introduction

Plusieurs pays d'Europe, francophones ou non, se sont lancés dans l'aventure interculturelle au cours des vingt dernières annnées étant donné le nombre toujours croissant de travailleurs étrangers et de chercheurs d'asiles qui ont trouvé refuge sur le continent. Les différents systèmes d'éducation européens se sont nécessairement adaptés aux besoins des enfants des migrants comme on les appelle là-bas, mais nous avons eu la nette impression que le mouvement interculturel n'avait pas atteint outre-Atlantique l'ampleur qu'il avait atteinte en Amérique.

Même si certains pays d'Europe, entre autres l'Angleterre, ont déjà acquis une expérience appréciable dans le domaine, notre but est d'exposer ici la situation du pluralisme scolaire telle que vécue en France, en Belgique et en Suisse francophones surtout.

Disons d'emblée qu'il nous fut difficile de distinguer les actions entreprises individuellement par les états de celles, très nombreuses, globalement européennes. Il nous fut surtout pénible d'identifier celles spécifiquement destinées au niveau postsecondaire qui faisait tout spécialement l'objet de notre recherche; l'approche décrite ne stipulait pratiquement jamais le niveau auquel les correctifs devaient être implantés.

A part quelques projets mis en place pour les adultes des Secteurs de l'Education Permanente, on peut d'ores et déjà dire que les mesures d'intégration des minorités ethniques en Europe s'adressent beaucoup plus aux élèves des niveaux primaire et secondaire qu'à ceux des lycées, des gymnases et des universités.

3.1 Historique

Presque tous les pays d'Europe occidentale ont des minorités ethniques, linguistiques ou religieuses. Il y a des Alsaciens germanophones dans l'est de la France et des Bretons dans l'ouest, des Allemands en Belgique et des Danois dans le nord de l'Allemagne, des Suédois en Finlande et au Danemark, des Hongrois et des Slovènes en Autriche, des Basques en France et en Espagne, des Gallois et des Gaéliques en Angleterre, etc. La liste est inépuisable.

Cette étourdissante diversité culturelle, religieuse et linguistique est la substance même du continent européen et, dès les tout débuts, chacun de ces pays, quoique structurellement monolithique, était intrinsèquement pluraliste. A ce pluralisme intrinsèque s'ajoutèrent d'importantes vagues migratoires à presque toutes les époques de même que deux guerres mondiales qui provoquèrent un brassage de peuples et de cultures sans précédent en Occident.

L'après-guerre a connu la montée vers le Nord de nombreux travailleurs du Sud à la recherche de travail, souvent en provenance d'anciennes colonies. Ceux-ci, lorsqu'ils étaient originaires de la Communauté Economique Européenne, étaient considérés comme facilement assimilables. Mais avec le temps de plus en plus d'immigrés venaient avec leur famille de régions de plus en plus éloignées.

L'Europe comptait approximativement, en 1981, 15 millions de migrants et d'enfants de migrants, l'Angleterre, la France et l'Allemagne venant entête de liste des pays-hôtes. En 1984, un chercheur britannique classait en 5 catégories différentes les travailleurs étrangers en Europe du Nord:[24]

1° les migrants de retour d'anciennes colonies comme les pieds noirs

---

[24] Castles, S. Booth, H. Wallace T. Here for good: Western Europe's New Ethnic Minorities, London, Pluto Press, 1984

2° les citoyens ethniquement distincts en provenance de colonies ou d'anciennes colonies comme les Asiatiques en Grande-Bretagne

3° les travailleurs migrants, surtout des travailleurs manuels d'origine méditerranéenne, finnoise ou irlandaise

4° les travailleurs spécialisés immigrant d'un pays à l'autre dans le cadre d'ententes nationales ou internationales ou d'échanges d'un pays à l'autre

5° les réfugiés à la recherche d'asyle politique dont plusieurs provenaient du Tiers-Monde

A cette liste, se joignent, bien entendu, les minorités ethniques naturelles ou indigènes de chacun des pays.

Les réactions des systèmes d'éducation de chaque pays européen à ce choc interculturel furent diverses. Là où les structures existaient déjà, comme en Allemagne par exemple, l'intégration s'en trouvait facilitée. Ailleurs, on monta des systèmes d'éducation parallèle tandis que certains pays tentèrent, mais en vain, d'assimiler les nouveaux arrivants avec des moyens de fortune.

Ce n'est que fort tard, c'est-à-dire à la fin des années 70, que les parlements européens réunis se penchèrent sur ce problème scolaire commun. Les efforts se firent à trois niveaux: **international**, par le biais d'organismes comme la Conférence Permanente des Ministres de l'Education de l'Europe, **national**, incluant des ententes et des mesures bilatérales de pays à pays et **régional**. L'immense majorité des mesures implantées le furent sur une **base temporaire** puisque l'on avait la conviction que ces populations migrantes retourneraient tôt ou tard dans leur pays d'origine. Tel ne fut cependant pas le cas puisque leur travail devint, avec les années, une des composantes majeures de l'économie européenne contemporaine. Petit à petit, l'on fit donc quelques concessions aux enfants des écoles primaires et secondaires dont la langue et la culture familiales n'étaient pas celles de la majorité. Des mesures de support linguistique, d'adaptation au milieu scolaire ou de transition d'une culture à l'autre virent le jour dans quelques pays, notamment en France, en Belgique et en Allemagne et ce, parfois même pour les travailleurs adultes.

Dans le but de conserver les langues et les cultures d'origine, les communautés permirent également l'usage des locaux et équipements de certaines écoles et des professeurs de la même langue et nationalité que celles des enfants furent engagés pour des périodes de temps couvrant souvent les six premières années du niveau primaire.

Ces cours reliés aux ethnies faisaient soit partie du curriculum normal, soit partie d'un programme spécial donné à l'extérieur des heures régulières d'enseignement. Un pays comme la Suède fit même du droit à recevoir ce genre d'éducation une politique publique. Cet exemple est cependant resté sans écho ailleurs sur le continent européen.

Avant de nous lancer dans l'étude de la situation de chacun des pays qui nous intéressent, il conviendrait jeter un coup d'oeil sur les **entreprises européennes globales** d'intégration dans les systèmes scolaires des enfants des travailleurs étrangers puisque c'est là que les initiatives furent les plus nombreuses. Il y eut en :

1971 : Lancement par le Conseil de Coopération Culturelle Européen dans six pays de projets-pilotes d'une durée de 4 ans visant la formation des professeurs responsables de l'éducation des enfants des travailleurs migrants

1972 : Implantation par le Conseil de l'Europe de classes expérimentales destinées aux élèves immigrants

1974 : Conférence ad hoc des Ministres de l'Education européens à Strasbourg sur l'éducation des migrants.

1975 : 9ième session de la Conférence Permanente des Ministres de l'Education Européens. On y adopta une résolution sur l'éducation des migrants qui visait à promouvoir l'accès à l'éducation et l'égalité des chances, à garantir un biculturalisme continu dans la langue et la culture aussi bien du pays d'origine que dans celle du pays d'accueil et à implanter des mesures pratiques pour le bénéfice des travailleurs immigrants et de leur famille.

1978 : Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe et Conférence des Autorités Locales et Régionales de l'Europe qui recommandèrent **l'implantation d'une série de mesures destinées à protéger les cultures et les langues des immigrants de la deuxième génération**, incluant l'évaluation périodique des projets en cours, donnant priorité aux problèmes pédagogiques qu'implique l'éducation des enfants et des jeunes et faisant la promotion du perfectionnment interculturel des professeurs concernés. Cette réunion recommande également de mettre l'accent sur des mesures de support concrètes et pratiques comme la mise en place de bibliothèques interculturelles adéquates et le maintien de liens, sous forme d'agents de liaison, entre les communautés culturelles et leurs pays d'origine.

A partir de **1980**, le Conseil de l'Europe organise régulièrement dans la ville allemande de Donauschingen des séminaires de perfectionnement des maîtres responsables de l'éducation des enfants d'immigrants et publia, en 1984, un Guide des Professeurs en Education Interculturelle sur lequel nous n'avons malheureusement pas pu mettre la main.

Enfin, encore en 1980, le même Conseil lança un projet d'une durée de cinq ans centré sur une perspective interculturelle. Le groupe chargé de la réalisation du projet adopte plusieurs méthodes: Etudes de cas, visites de projets en cours, production de matériel, colloques et réunions, etc. Au cours des travaux de ce groupe, les lacunes interculturelles suivantes ont été identifiées dans différents pays d'Europe :

-l'absence de formation initiale ou de formation en service pour les professeurs des enfants des travailleurs migrants en Belgique

-la très forte proportion d'enfants issus des minorités ethniques dans les classes dites "d'éducation spéciale" en France

-l'absence presque totale en France d'enseignement dans la langue maternelle, sauf en italien

-l'absence totale de préparation ou de formation quelle qu'elle soit en Italie pour les professeurs devant faire face à des classes pluriethniques

-et enfin, en Grande-Bretagne, seulement 2.2 % des élèves dont la langue maternelle n'était pas l'anglais recevaient des cours dans leur langue intégrés à leur formation régulière.

A noter que la floraison d'initiatives européennes que nous venons de décrire semble se concentrer aux niveaux primaire et secondaire surtout.

En effet, il n'est nulle part spécifiquement fait mention du niveau postsecondaire que peu d'élèves des minorités ethniques semblent, par ailleurs, fréquenter ou atteindre à moins d'être à toutes fins pratiques citoyens du pays, c'est-à-dire immigrants de la deuxième génération et de n'avoir plus d'étranger que le nom. A titre d'exemples sur les populations scolaires européennes, signalons qu'en Allemagne, en 1981, 17 % des enfants des Kindergarten étaient d'origine ethnique, que 12 % fréquentaient l'école primaire, mais que seulement 3.1 % allaient à la Realschule.

Comme on sait, de plus, qu'à peine 2 % d'entre eux étudiaient au gymnase, on peut se demander ce qu'il reste, en bout de piste, des élèves étrangers qui font le niveau secondaire ? Vaut-il vraiment la peine d'implanter quelques mesures de support que ce soit pour sauver les quelques exceptions qui poursuivent jusque-là ? Apparemment pas.

Nous savons, par ailleurs, pour avoir avoir vécu en Allemagne quelques années, que des programmes et des cours spécifiques pour jeunes migrants, désireux de se donner une **formation professionnelle**, ont été créés et que l'on tient compte, dans le temps alloué à l'éducation professionnelle de base (Berufsvorbereitungsjahr), de la situation spécifiquement ethnique des élèves concernés. Les jeunes migrants manquant de qualifications scolaires formelles se voient donc offrir à plein temps un nombre suffisant de cours professionnels adaptés à leurs besoins et les qualifiant pour une carrière professionnelle.

On a également mis à leur disposition des services de support-conseil et d'orientation de même que des cours destinés aux migrants de tout âge leur permettant d'acquérir le niveau de fin d'études secondaires. (Hauptschulabschluß)

Nous n'avons cependant trouvé trace, parmi toutes les actions paranationales européennes que nous venons de décrire, d'aucune mesure de support directement destinée aux lycéens et aux gymnasiastes, même si des provinciaux ont été lancés. La Bavière, par exemple, a créé dans les régions de Munich, d'Augsbourg et de Nuremberg des **classes de transition et de préformation pour le gymnase** destinées aux enfants grecs, yougoslaves et turcs.

Dans ces classes, **préparatoires au niveau post-secondaire**, la première langue vivante est la langue maternelle. Le but de ces classes est de faire la transition avec le gymnase allemand normal. Les professeurs ont été recrutés dans les pays d'origine et des livrets d'information sur les possibilités d'éducation ultérieure ont été imprimés dans plusieurs langues. Un programme spécial intitulé "Allemand Langue Etrangère" a été introduit. Des programmes bilingues pour des matières enseignées en langue d'origine ont été créés et des aides pédagogiques individuels, qui parlent la langue des étudiants, ont été recrutés. Enfin, un programme de formation continue a également été créé pour les professeurs responsables de ces classes et des expériences-pilotes ont été lancées dans le but d'impliquer les parents allophones dans la vie de l'établissement.

A Berlin, on a aussi dispensé les immigrants adultes de la scolarité obligatoire pour leur permettre de s'inscrire directement à des cours d'apprentissage qui sont cependant tous de niveau secondaire. Quant aux plus jeunes, ils bénéficient de périodes d'études surveillées.

Il ne semble pas toutefois y avoir de possibilité pour les immigrants adultes qui ont déjà un diplôme d'études secondaires de faire le gymnase allemand qui ouvre les portes de l'université. Cette possibilité existe pourtant pour les Allemands adultes, mais le cheminement en est long et difficile.

On lui préfère un système d'équivalences et les détenteurs de diplômes étrangers équivalant à 14 ans de scolarité peuvent s'inscrire directement à l'université de leur choix après avoir passé le test de classement linguistique. Ils sont alors soumis, comme tout élève allemand ordinaire, aux aléas du *numerus clausus* qui contingente fortement les inscriptions dans toutes les facultés des universités allemandes et ne font l'objet d'aucun traitement de faveur.

Ailleurs qu'à Berlin, comme en Basse-Saxe, on a pris les mesures suivantes: aide à l'apprentissage de l'allemand, mais aussi support particulier dans des domaines tels que les mathématiques, la physique, la biologie, etc., programmes spéciaux de formation continue pour les professeurs, apprentissage de la langue maternelle en petits groupes, reconnaissance du handicap linguistique dans l'évaluation de l'élève issu des minorités. On prévoit également implanter un cours d'un an et demi pour les professeurs allemands désireux de se spécialiser dans l'enseignement de l'Allemand Langue Etrangère.[26]

Il est toutefois possible que d'autres mesures plus concrètes aient été prises par les établissements et qu'il nous eût fallu, pour en savoir davantage sur le niveau postsecondaire, procéder par voie de questionnaire et d'entrevues.

Pour l'heure, nous sommes donc forcés de conclure, comme le fait James Lynch dans l'article précédemment cité, à la **"under-representation of ethnic groups in academic, high-status secondary education,"** dans les systèmes scolaires européens.

Voyons maintenant ce qu'il en est des approches nationales des pays qui nous intéressent.

---

[26] Ces informations sur les mesures prises par les différents Länder sont tirées de Akademischer Dienst, n° 14.15.1980, 1/4/1980, Informationen, Bildung, Wissenschaft, n° 4/1980

3.2 La situation en France

Il y a en France à peu près 6 millions d'étrangers sur une population de 54 millions d'habitants. Comme on le sait, les déclarations récentes du président de la république en 1989 raffermissant celles déjà prises de 1973, ont pratiquement fermé le pays à l'immigration, de telle sorte que les données démographiques actuelles ne changeront guère au cours de prochaines années. Il n'y aura plus d'arrivée massive de travailleurs migrants, mais l'on favorisera la réunification des familles.

A l'école, il semble que les élèves issus des minorités ethniques se concentrent, comme en Allemagne, surtout aux niveaux primaire et secondaire du système scolaire et que les mesures d'intégration mises en place soient surtout reliées à la compétence linguistique des écoliers. Jusqu'à tout récemment, la pédagogie interculturelle était encore à l'essai au niveau postsecondaire.

> Le mot interculturel, nous rappelle Françoise Henry-Lorcerie, est apparu en France pour la première fois dans le discours des experts ministériels au milieu des années 70, après la mise en place des cours de Langue et Culture d'Origine (LCO) et le lancement des CEFISEM ou Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants, pour devenir en 1978, le thème d'une circulaire ministérielle et, on peut dire, le mot fétiche de la politique française dans le secteur de la scolarisation des enfants d'immigrés.[27]

Cet engouement pour la pédagogie interculturelle devait se maintenir tout au long des années 70 et se manifester par une foule d'activités de recherche. Il s'agissait de faire d'abord pour les enseignants des écoles un rattrapage idéologique, puis pédagogique avant d'insérer pour de bon dans le curriculum des activités interculturelles bien rodées.

---

[27] Henry-Lorcerie, Françoise Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française, in: Pluralisme et Ecole IQRC, 1988, p. 229

3.2 La situation en France

Il y a en France à peu près 6 millions d'étrangers sur une population de 54 millions d'habitants. Comme on le sait, les déclarations récentes du président de la république en 1989 raffermissant celles déjà prises de 1973, ont pratiquement fermé le pays à l'immigration, de telle sorte que les données démographiques actuelles ne changeront guère au cours de prochaines années. Il n'y aura plus d'arrivée massive de travailleurs migrants, mais l'on favorisera la réunification des familles.

A l'école, il semble que les élèves issus des minorités ethniques se concentrent, comme en Allemagne, surtout aux niveaux primaire et secondaire du système scolaire et que les mesures d'intégration mises en place soient surtout reliées à la compétence linguistique des écoliers. Jusqu'à tout récemment, la pédagogie interculturelle était encore à l'essai au niveau postsecondaire.

> Le mot interculturel, nous rappelle Françoise Henry-Lorcerie, est apparu en France pour la première fois dans le discours des experts ministériels au milieu des années 70, après la mise en place des cours de Langue et Culture d'Origine (LCO) et le lancement des CEFISEM ou Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants, pour devenir en 1978, le thème d'une circulaire ministérielle et, on peut dire, le mot fétiche de la politique française dans le secteur de la scolarisation des enfants d'immigrés [27]

Cet engouement pour la pédagogie interculturelle devait se maintenir tout au long des années 70 et se manifester par une foule d'activités de recherche. Il s'agissait de faire d'abord pour les enseignants des écoles un rattrapage idéologique, puis pédagogique avant d'insérer pour de bon dans le curriculum des activités interculturelles bien rodées.

---

[27] Henry-Lorcerie, Françoise Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française, in: Pluralisme et Ecole IQRC, 1988, p. 229

Or cette nouvelle orientation pédagogique semble n'avoir jamais vraiment décollé en France - **du moins au niveau postsecondaire** -et constitue encore de nos jours "plutôt un horizon de travail qu'un objectif de formation."[28] On laisse aux formateurs toute latitude pour concevoir et réaliser les activités qui leur plaisent sans se soucier d'en faire une évaluation minimale. Selon les experts, la pédagogie interculturelle en France ne s'est jamais stabilisée et a fait l'objet de dérives significatives. Il y a eu

> **simplification drastique ou évitement du problème** puisque l'exhibition de cultures dites d'origine ne favorise pas la maîtrise par les enfants de leur variance culturelle ni leur intégration scolaire, et également **aggravation de ses données** par le déverrouillage de la catégorisation ethnique dans l'institution, sans cohérence avec les fonctionnements réguliers de celle-ci.[29]

Les problèmes de l'interculturel sont même allés grandissant de son apparition à 1980. Il y avait des difficultés didactiques à faire passer le message et, comme partout ailleurs dans le monde, la marginalisation d'activités non-intégrées qui faisait de l'interculturel un divertissement plus qu'une véritable activité pédagogique. On se rappelle que l'on parlait à la même époque, aux Etats-Unis, de folklorisation des ethnies et des cultures. Professeurs, parents et élèves ont fini par se lasser de cet amusement futile dans une école.

Pour les enseignants, il y avait l'éternel problème de trouver des sujets interculturels accessibles aux enfants, illustrables par des documents modernes et surtout raccrochables au programme qu'exigeait l'école. Tâche difficile s'il en fût jamais une. Les parents, eux, accueillaient avec scepticisme des moyens qui ne servaient, somme toute, qu'à retarder l'intégration sociale de leurs enfants et à miner la formation de qualité sur laquelle ils comptent pour s'en sortir en tant qu'immigrants.

---

28 Porcher, L. L'interculturalisme et la formation des enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981

29 Henry-Lorcerie, Françoise Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française, in : Pluralisme et Ecole, IQRC, 1988, pp. 235-236

Quant aux enfants eux-mêmes, aussi bien ceux du primaire et du secondaire que les élèves du collégial et du lycée, il semble que la démarche interculturelle, **du moins telle qu'on la pratiquait en France**, n'ait eu sur leur développement que peu d'effet. Certains ont même prétendu qu'elle renforçait chez les plus jeunes les stéréotypes racistes.

Ce constat d'échec général a donc remis en question tout le mouvement interculturel français puisque l'on parvenait à peine à éveiller la curiosité de l'élève avec les activités telles qu'elles étaient construites et que la curiosité en soi n'a, de toutes façons, "jamais eu de valeur formatrice"[30], comme le souligne Françoise Henry-Lorcerie.

Tout cela changea, semble-t-il, avec l'arrivée du gouvernement Mitterrand au pouvoir en 1981. La nouvelle équipe opta pour le concept plus accrocheur d'insertion, et une véritable réorientation pédagogique s'amorça par des mesures importantes. Toutes les options précédemment utilisées en matière d'intégration des enfants immigrés furent remises en question, y compris l'option interculturelle. Le Ministère de l'Education Nationale fixa finalement son choix sur un nouveau terme: **l'éducation au développement**. Les cours furent donc réorganisés et de nouveaux objectifs créés en fonction de cette réorientation. Plutôt que de mettre en évidence les cultures d'origine et leur fictive ou changeante égalité, on choisit désormais d'attirer l'attention de l'élève sur les chocs mondiaux et sur leurs conséquences. Cette orientation valait pour tous, évitait d'avoir à travailler sur les données ethniques spécifiques à certains élèves d'une école et prévenait les éventuels et presque inévitables dérapages racistes.

Du même coup, on instaura ce que l'on appelle la territorialisation de l'action éducative par l'institution de zones prioritaires. Ces zones, définies en fonction de la proportion d'étrangers qu'elles contenaient et de leurs problèmes d'intégration, firent l'objet d'une action ministérielle spéciale.

---

[30] Ibid. p. 240

La direction des établissements y espère pour un temps une amélioration de la situation à partir de mesures concrètes et efficaces qui malheureusement ne vinrent jamais. Toute zone retenue dût faire l'objet d'un projet cohérent, faute de quoi on n'y entreprenait strictement rien. Cette notion de **projet d'établissement** a joué par la suite, un rôle majeur dans la "rénovation des collèges" entamée en 1982.

Les grandes lignes de cette rénovation de l'enseignement postsecondaire français, centrée surtout sur la formation du personnel et sur les conditions de fonctionnement des établissements, se sont concrétisées en trois types d'actions, lesquelles ressemblent à s'y méprendre à la réorientation américaine des années 80 antérieurement décrite, au moment où l'on réclame **la transformation de l'école et de l'environnement scolaire** plutôt que celle du curriculum pour favoriser l'intégration. Les actions privilégiées furent:

-La commande et la diffusion de rapports de recherche de même que la rédaction de directives ministérielles, notamment sur les priorités à respecter dans les projets d'établissement.

-Des interventions sur l'organisation des établissements visant à accroître leur autonomie d'organisation pédagogique, et à les astreindre à en faire usage.

-La mise en place d'un dispositif intégré de formation continue, habilité à coordonner toutes les actions de formation, ou à les réaliser: les MAPFEN ou Missions académiques à la formation des personnels.[31]

Pour des raisons de faisabilité institutionnelle, précise Henry-Lorcerie, ce sont les **collèges** qui semblent avoir le plus profité de cette réorientation et c'est là que des initiatives pédagogiques ont débouché sur de véritables recherches-actions menées avec l'aide des MAPFEN. Les nombreux projets déposés à ce moment-là démontrent la vitalité du mouvement interculturel en milieu collégial.

---

[31] Ibid. p. 245

Il semble néanmoins que la rénovation entreprise n'ait pas fait progresser pour la peine la réflexion interculturelle qui en est restée là où elle était et que même la valorisation des cultures et des langues d'origine, pourtant bien engagée dans les écoles primaires et secondaires, n'ait pas évolué depuis.

L'interculturalisme, pour renaître en France, devrait reposer sur la formation des formateurs, jusqu'à aujourd'hui presque inexistante. Il faudrait, en outre, revoir en profondeur la formation personnelle, professionnelle, scientifique et technique des enseignants et centrer, selon les chercheurs, la pédagogie nouvelle sur la **communication**.

En effet, l'interculturalisme se fonde, affirment les chercheurs, massivement sur l'organisation de la communication en classe, laquelle doit permettre la création d'un lieu social où l'ethnicité puisse s'exprimer librement et s'intégrer à la vie de tous les jours. Or cette difficile ouverture sur l'environnement scolaire quotidien n'a fait, à date, l'objet d'aucun projet expérimental commandé par un établissement. En conséquence, pendant que stagne l'interculturalisme, l'éducation au développement, elle, progresse.

3.3 La situation en Suisse romande

En 1980, la Suisse comptait un des plus hauts pourcentages d'étrangers en Europe et l'incription des enfants de travailleurs migrants dans les écoles du pays regroupait 15 % des effectifs globaux. Même si ce nombre a diminué depuis, le pays compte encore un impressionnant contingent d'étrangers, pour la plupart travailleurs manuels. Contrairement aux autres pays d'Europe, les élèves allophones en Suisse sont surtout inscrits au niveau secondaire.

Comme ailleurs sur le continent européen, on a implanté en Suisse, mais très prudemment, des mesures additionnelles de support linguistique en français et en allemand pour les élèves issus des minorités, de même que des cours de Langues et Cultures d'Origine, particulièrement destinés aux enfants en provenance du bassin méditerranéen.

Peut-être ces mesures ont-elles atteint le niveau postsecondaire, mais nous en doutons fort. La poursuite de nos recherches ne nous a, en effet, amenés qu'à la désolante constatation que le pays de Carmel Camilleri, expert mondial de l'interculturel, ne s'intéresse guère à l'éducation des enfants des migrants vivant sur son territoire ni même à l'éducation interculturelle sous quelque forme que ce soit. Nous n'avons rien trouvé qui nous intéressât au niveau postsecondaire et la réponse suisse à l'évident pluralisme ethnique et culturel que vit le pays est à peu près nulle.

> Peut-on, nous rappelle Micheline Rey-Von Allmen, parler d'interculturel alors que, dans le canton de Genève, les cours de LCO au primaire comme au cycle d'orientation de l'enseignement secondaire sont rarement intégrés dans l'horaire scolaire, où la formation des enseignants n'aborde pratiquement pas le problème du dialogue culturel avec les étrangers, qui constituent pourtant de 35 à 40 % de la population scolaire de l'enseignement public, et où finalement seules sont prises des mesures d'insertion sociale et de rattrapage linguistique pour récents immigrés non-francophones ?[32]

Cette experte suisse au Conseil de l'Europe, chargée de mission à l'accueil et à l'éducation des migrants par le département de l'Instruction Publique du canton de Genève, ne pouvait mieux résumer le sort que réserve, encore de nos jours, la Suisse à ses minorités ethniques. Voici, tirés d'un autre article[33] de la même auteure, quelques-uns des principaux et, semble-t-il, insolubles problèmes qu'affronte présentement l'interculturalisme dans la confédération helvétique:

> -On refuse une portée interculturelle à toute action concernant les migrants, sous prétexte que ceux-ci sont pour la plupart (c'est le cas, par exemple, en Suisse où les Italiens et les Espagnols constituent une large majorité de l'immigration) de la même culture occidentale que la société d'accueil.

---

32 Rey-Von Allmen, Micheline De la classe d'accueil à une éducation interculturelle, in : Gretler, A. et al., Etre Migrant, Berne et Francfort, 1981, s.p.

33 Rey-Von Allmen, Micheline Pièges et défis de l'interculturalisme, Education Permanente, 75, 1984,11-21. Article écrit à la demande du groupe ALFA et publié originellement dans sa traduction allemande in: H.H. Reich et F. Wittek (Hrsg.), Migration, Bildungspolitik, Pädagogik, Essen/Landau, Publikation ALFA, 1984

-A ce télescopage de leur culture répond, de la part de certains immigrés, un comportement de défense, de sauvegarde des valeurs d'origine, représentées en particulier par la langue.

-Souvent s'instaure une structure sans dialogue. L'institution scolaire du pays d'accueil, accordant priorité à l'assimilation par les immigrés de la culture locale, considère irréaliste le fait d'entretenir deux cultures.

-Ailleurs, le refus de l'interculturalisme correspond à une forme de sauvegarde des privilèges, de protectionnisme, ou d'intégrisme. On redoute le déséquilibre que provoquera, dans les rapports sociaux, la valorisation des compétences des immigrés ou l'établissement d'un *Binnenmarkt* de cultures. On refuse le dialogue avec des sociétés qui se réfèrent à d'autres échelles de valeurs que soi.

-Enfin, on considère l'interculturel comme un alibi. Le phénomène migratoire étant surtout d'ordre politique et économique, c'est sur ce plan-là, croit-on, que devraient se situer les problèmes et les solutions.

La Suisse ne semble donc pas, comme on peut le constater, le moindrement engagée sur la voie de l'interculturalisme et les minorités en provenance de la Communauté Economique Européenne n'ont pratiquement pas d'autre choix que celui de retourner périodiquement dans leur pays d'origine ou de s'assimiler le plus rapidement possible sans autre forme de procès et sans support à l'assimilation.

3.4 La situation en Belgique francophone

La Belgique en est, elle aussi, restée au niveau préscolaire, primaire et secondaire de l'implantation des mesures visant à instaurer l'interculturalisme dans les écoles. Nos recherches au niveau postsecondaire n'ont rien donné. On peut néanmoins synthétiser comme suit les principales préoccupations interculturelles aux premiers niveaux du système scolaire. On y reconnaît :

1° la nécessité de mieux former les maîtres accueillant des enfants étrangers;

2° la nécessité de créer des structures d'accueil qui dispenseraient aux élèves un enseignement de la langue du pays d'arrivée. L'objectif principal de ces structures devrait être l'insertion rapide des élèves au sein des classes qu'ils pourraient normalement fréquenter étant donné leur âge ou leur scolarité antérieure.

3° Enfin, l'on croit à la nécessité de dispenser aux enfants un enseignement de la langue maternelle et de préserver, d'une façon générale, leur identité culturelle. Cet enseignement devrait être assuré par l'école et avoir lieu pendant les horaires scolaires.[34]

Ces préoccupations sont restées lettres mortes au niveau collégial puisque le but premier de ces orientations pédagogiques nouvelles était d'insérer l'élève-migrant aussi rapidement que possible dans les classes belges normales qu'il devrait fréquenter sans mesure de support aucune.

Soulignons que le voisin immédiat de la Belgique, la Hollande, mentionne la nécessité de faire preuve de discrimination positive envers les enfants des travailleurs étrangers à l'école et que les mesures mises en place par les néerlandais nous ont semblé nettement plus nombreuses et progressives que les mesures belges. Mais encore là, c'est aux niveaux primaire et secondaire du système qu'on les retrouve en plus grand nombre. On considère sans doute comme déjà intégrés les élèves qui se rendent jusqu'au gymnase ou au lycée. Quant aux nouveaux arrivants qui sont déjà de niveau postsecondaire, ils ont accès à des cours de langue pour adultes qui permettent ou non, une fois terminés, leur insertion dans le système scolaire postsecondaire.[35]

---

[34] Voir Belse, Marques C. Situation scolaire des travailleurs étrangers, Recherches Sociologiques, n° 2, 1979, pp. 271-303, Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique

[35] Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Education des Enfants Migrants en Europe, PAys-Bas, DELS/EGT, 1978,6

3.5 La situation en Suède

Ce survol européen des expériences d'insertion des élèves-migrants dans les systèmes d'éducation nationaux ne serait pas complet sans un aperçu de ce qui se fit en Suède au début des années 80. A cette époque, on estimait à quelques 600 000 le nombre des immigrés vivant dans le pays. Ils appartenaient à une vingtaine de groupes linguistiques différents dont le plus important, les Finlandais, constituaient près de la moitié.

En 1988, la Suède recevait 20 000 nouveaux refugiés, chiffre qui s'approche des 30 000 nouveaux arrivants au Québec pour la même année.[36] Cet accroissement rapide du nombre d'immigrants reçus a transformé, entre 1975 et 1983, les mesures d'intégration scolaires utilisées jusque-là en Suède et réorienté la philosophie d'intégration vers le bilinguisme actif. Le Ministère suédois de l'Education, en collaboration avec la Direction nationale de l'immigration, (Statens invandrarverk) mit alors sur pied une commission d'enquête chargée de lui faire des recommandations en rapport avec l'accueil des enfants immigrés aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, de même qu'à celui des classes terminales du gymnase. Les recommandations de la commission furent les suivantes: informer les familles de l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle, assurer l'éducation bilingue par des maîtres itinérants bilingues dont la langue maternelle est celle des enfants, mettre en place un programme prévoyant la répartition souple et rapide entre les différents niveaux du système scolaire des ressources existantes et concentrer les ressources sur les niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Voici, à titre d'exemple, comment on répartit depuis en Suède les ressources et le temps disponibles pour l'éducation des enfants d'immigrés et l'enseignement des langues à tous les niveaux du système scolaire:

---

[36] Mulder, Mélita La régionalisation de l'immigration: Le Québec pourrait s'inspirer de l'expérience suédoise, Le Devoir, 10 Novembre 1989, p.10

Tableau 2 : Les ressources en temps disponibles pour l'enseignement des langues

	Langues d'origine	
Préscolaire	0-6 périodes p/semaine & p/groupe	Subvention de l'état pour l'enseignement et le contrôle des études en langue maternelle
Ecole primaire et secondaire	0-4 périodes p/semaine p/ groupe	
Classes terminales du gymnase	0-2 périodes p/semaine p/groupe Langue maternelle à la place des 2 langues étrangères oblig. 2-4h./sem	
	Suédois	
Préscolaire	Nil	
Ecole primaire et secondaire	Enseignement complémentaire en suédois 0-4 heures p/semaine p/groupe	Subvention de l'état pour l'enseignement complémentaire en suédois
Classes terminales du gymnase	Nil	

Source: Förslag (1975). Förslag om atgärder för invandrarbarnen iförskola, grundskola och gymnasieskola.
Utbildningsdepartementet DSU 1975 : 13 Stockholm, p.144

Le Rapport de la Commission du Gouvernement Suédois sur les Langues et les Cultures des Migrants et l'Education Permanente, publié en 1983, adoptait en outre comme leitmotiv les mots **interdépendance** et **partenariat** avec les membres de la vingtaine de communautés culturelles présentes au pays.

Il semble donc qu'une vision plus globale et résolument plus moderne de l'intégration des immigrants se soit dégagée de cette commission d'enquête suédoise et de son rapport qui précisait que l'adaptation des élèves issus des minorités ethniques était également déterminée par celle de toute la famille, qui, elle aussi, a besoin d'encouragement et de support pour s'impliquer dans des activités d'ordre culturel et social.[37]

On y mettait de plus l'emphase sur **l'éducation aux droits**, chose rare, voire même inexistante, dans la plupart des pays d'Europe qui considèrent toujours à l'heure actuelle leurs travailleurs migrants comme de la main-d'oeuvre à bon marché que l'on renverra chez elle quand on n'en aura plus besoin.

L'éducation à la coexistence et le rôle qu'elle doit jouer dans la lutte contre les abus en matière de droits de la personne semblent donc petit à petit vouloir conduire à l'adoption en Europe de politiques destinées non seulement à promouvoir les droits et à éviter qu'on ne les brime, mais aussi à chercher une interaction, un support, un inter-apprentissage et un **partenariat social et culturel** véritable avec les minorités ethniques. On retrouve les grandes lignes de cette nouvelle orientation idéologique, encore exclusive à la Suède, dans la colonne de droite du tableau suivant:

---

37 L'éducation des travailleurs migrants et de leurs familles, Etudes et documents d'éducation, n° 27, (cop.) Unesco, 1978

Tableau 3 : **Typologie des options de politiques pour un pluralisme culturel démocratique**

Critères d'évaluation	Orientations idéologiques		
	A fins économiques	**Egalitaire**	**Interdépendante**
Orientation implicite des valeurs	Autorité instrumentale fondée sur l'économie	Consensus, mais évaluation importante des groupes dominants	Basée sur la norme et generative avec comme point de départ les droits humains universaux
Objectif principal	Reproduction culturelle et sociale: marginalisation éducative des minorités	Egalité des chances à partir de la base existante; balance de pluralisme et de cohésion sociale	Développement interculture Changement comportementa par voie de négociation et d'échanges
Langue du pays-hôte	Focalisation de l'attention sur les centres d'accueil	Structure pre-scolaire et support additionnel aussi longtemps que necessaire	Langue maternelle au pre-scolaire et tout au long de la scolarité
Langue maternelle	Dispositions prévoyant le retour à la maison	Reconnaissance de principe. Expériences isolées	Dispositions acquises pour tous et facilitées par le support de la communauté
Curriculum	Colle aux matières existantes et folklorique. L'apprentissage est considéré comme une performance compétitive	Rafistolé Quelques changements de base dans quelques matières comme les sciences sociales, la religion	Approches globales avec options reliées à la communauté. Interdisciplinarité
Structure éducative	Parallèle et ad hoc	Attention centree sur la structure existante pour la rendre plus juste et plus efficace	Toute la politique de l'école repose sur des lignes de conduite locales et systémiques; ecoles communautaires
Contrôle de l'éducation	Aucun changement majeur apporté au contrôle traditionnel	Réforme de l'évaluation. Participation démocratique accrue sur une base inégale	Partenariat interactif. Implication potentielle de la communauté à tou les niveaux.

Source: Banks, James, Lynch, James Multicultural Education in Western Societies, New-York, Praeger Publishers, 1986, 207 pages.

ANNEXE 3

REPERTOIRE DES MESURES D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION DES MINORITES ETHNIQUES COLLIGEES DANS LES COLLEGES PUBLICS ANGLOPHONES DU QUEBEC

Mesures de support institutionnel à toute la clientèle étudiante

-L'existence d'une charte claire et précise des droits et obligations de l'étudiant et sa publicisation dans le collège

-La création d'un Conseil Pluri-Ethnique des Droits de l'Etudiant. Cette mesure existe au cégep Champlain-Longueuil.

-L'existence d'un code de conduite clair prohibant la discrimination sous toutes ses formes dans le collège

-L'existence d'une politique rigoureuse contre le harcèlement sexuel et sa publicisation dans le collège

-L'existence d'un ensemble de politiques et d'un mode de fonctionnement général qui respectent vraiment les droits et les intérêts de tout élève admis, y compris, par exemple, ceux des handicapés créant ainsi un climat général d'ouverture et d'accueil à tous

-La création d'un poste d'ombudsman chargé de recevoir les plaintes de tous les élèves du collège indépendamment de leur origine ethnique

-La fabrication d'un modèle de résolution de conflits interethniques. Cette mesure existe au cégep Vanier.

Mesures de support linguistique

-L'organisation au Centre d'apprentissage d'activités de rattrapage non-créditées en anglais pour permettre à l'élève de se préparer avant de se présenter dans les cours obligatoires d'anglais. Ces activités ne sont pas des activités d'anglais langue seconde.

-L'organisation de groupes informels de conversation anglaise non-crédités au Centre d'apprentissage

-La mise en place d'un projet institutionnel de lutte contre l'analphabétisme et d'amélioration de la langue anglaise (Literacy across the Curriculum)

-La passation obligatoire d'un test d'anglais langue maternelle pour tout élève de première année. Ce test n'est cependant pas un test d'entrée ou d'admission au collège. On l'utilise à titre d'indicatif seulement pour placer l'élève dans le cours d'anglais qui lui convient le mieux.

-L'organisation de cours d'anglais langue seconde, non-crédités. Ces cours ne peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires et relèvent souvent du Secteur de l'Education des Adultes.

-L'organisation par le département d'anglais de cours d'anglais langue seconde crédités qui peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires (603-106/916-84 crédit double) Il y a aussi les cours 603-206-84, 603-306-84, 603-406-84. Ces cours s'intitulent Language and Expression 1,2,3,4 . L'étudiant doit cependant obligatoirement passer deux cours de littérature anglaise langue maternelle pour obtenir son diplôme.

-L'organisation de cours d'anglais langue seconde pour un groupe ethnique précis compte-tenu du fait que les élèves de ce groupe ont tous plus ou moins les mêmes problèmes. Ces cours ne sont pas crédités.

-L'existence d'un cours de rattrapage d'anglais crédité offert à tous les élèves qui en ont besoin

-L'existence de cours d'anglais de Lecture ou d'Ecriture crédités pour les élèves les plus faibles

-L'inclusion, dans les cours d'anglais, d'une séquence de cours destinée aux élèves dont la langue maternelle ou la langue de fréquentation scolaire n'est pas l'anglais

-Support additionnel et individuel en anglais offert par les professeurs d'anglais eux-mêmes dans les campus où il n'y a pas de Centre d'apprentissage

-Support additionnel et individuel en français langue seconde offert par des moniteurs de langue engagés avec l'aide du Programme Fédéral de Promotion du Bilinguisme parrainé par le Conseil des Ministres de l'Education du Canada (CMEC)

-L'amélioration par les professeurs du Département de Langues Modernes des connaissances de la langue maternelle des minorités pour permettre une approche plus universelle, moins dialectale et plus correcte de leur langue maternelle. Activité non-créditée.

-L'orientation des élèves dont l'anglais est faible vers des cours de Humanities qui sont linguistiquement moins exigeants

-Dépistage mensuel des élèves en difficultés d'apprentissage et renvoi systématique au Learning Center pour corrections. Activité dirigée vers tout élève quelle que soit son origine

<u>Mesures de support à l'ethnicité</u>

-La création d'un Centre Noir et du Tiers-Monde

-La formation d'une association étudiante pluri-ethnique ayant comme objectif la représentation de l'ensemble de la population étudiante à tous les niveaux d'administration du collège: le Conseil d'administration, les départements, les comités, etc.

-La permission pour tout président d'association ethnique, quelle qu'elle soit, de siéger automatiquement au Conseil des Etudiants

-La création d'associations ethniques regroupant un seul groupe ethnique

-La création d'associations multi-ethniques autres que l'association étudiante visant à promouvoir les relations inter-groupes. Ex: Association des pays hispanophones

-La création de clubs sociaux mono-ethniques différents des associations ethniques et dont les préoccupations ne sont pas les mêmes

-La création d'associations-parapluies, comme STAND, servant à regrouper sous un même chapeau les multiples clubs sociaux ou associations, ethniques ou non, d'un même collège qui oeuvrent ou luttent souvent isolément contre toute forme de discrimination

-La prise de contacts avec le Centre Monchanin et la préparation de brochures explicatives sur les groupes ethniques et l'ethnicité.

-La création de clubs à caractère religieux: club musulman, Young Christians, etc.

-La mise à la disposition par le collège d'un local à des fins religieuses pour tout groupe religieux précis qui en fait la demande

-L'organisation de festivals religieux: Pâques chrétiennes, Noël, Passover, Succoth, Milad-al-Nabi, Duwali, etc.

-L'adaptation de l'horaire de certains élèves de croyances diverses dans le but respecter leurs fêtes religieuses

-L'adaptation des cours d'éducation physique aux croyances des élèves dont la religion interdit le port du short ou celui du maillot de bain

-La publication dans le journal du collège d'articles en plusieurs langues

-La présentation à la télévision locale d'émissions animées en plusieurs langues par des élèves ou des enseignants d'origine ethnique ou des professeurs du Département des Langues Modernes

-La publication du guide des parents en plusieurs langues pour les amener à mieux comprendre l'institution que leur enfant fréquente

-L'envoi par le collège de lettres en plusieurs langues annonçant les élections au Conseil d'Administration dans le but d'obtenir une représentation ethnique aussi diversifiée que possible

Mesures de support à l'interculturalisme

-La création d'un Centre interculturel intra muros travaillant à la réalisation d'activités scolaires ou parascolaires à caractère interculturel.

-L'organisation de journées nationales ouvertes à toute la communauté collégiale: journée allemande, journée grecque, etc.

-L'organisation de journées internationales deux à trois fois par année pour toute la communauté collégiale

-L'organisation par les clubs sociaux ou les associations ethniques régulières d'activités interculturelles ouvertes à tous

-L'organisation d'une journée des Nations-Unies organisée par la *United Nations Student Association* du cégep et à laquelle participent plusieurs écoles secondaires du quartier dans le but de sensibiliser la communauté aux problèmes mondiaux et de promouvoir la compréhension entre les peuples. Evénement annuel majeur d'une journée seulement.

- *The Global Experience*: Thème interculturel choisi pour une durée d'un an et à partir duquel furent organisées activités et expositions diverses reliées aux cultures étrangères

-L'organisation d'un programme interculturel d'une durée de cinq jours pour sensibiliser la communauté collégiale aux variations interculturelles

-L'organisation annuelle d'une semaine de l'histoire noire (Black History Week)

-L'organisation d'une semaine thématique sur le multiculturalisme canadien

-L'organisation de sorties et de voyages courts à caractère interculturel pour les élèves aussi bien que pour les enseignants: parties de sucre, pique-niques, voyages de pêche, canot-camping, etc. dans le but de développer les relations interculturelles

-L'organisation de "Live-in Seminars", séminaires interculturels dans la nature

-L'organisation de voyages d'études pour les professeurs - en collaboration avec le Programme Performa - dans le but de se familiariser avec une autre culture et de les amener à mieux comprendre l'étudiant d'origine grecque, hindou, etc.

-L'élaboration d'une politique d'établissement visant la mise en valeur des cultures des différents groupes ethniques qui composent la population étudiante.

-La mise en place de programmes scolaires précis reflétant la diversité culturelle du milieu: études juives, études noires, études grecques, etc.

-L'oganisation de conférences et de séminaires offerts à toute la clientèle étudiante sur une variété de sujets choisis pour faciliter et promouvoir l'échange et la compréhension intergroupes

-La visite d'experts dans le cadre de certains cours qui s'y prêtent pour débattre de questions internationales importantes ou de conflits internationaux graves

-L'organisation d'activités de perfectionnement collectif ou individuel dans le but de sensibiliser les différents intervenants d'un collège aux besoins des minorités ou tout simplement à la différence, à l'ethnicité, etc.

-L'organisation d'ateliers courts sur les mêmes thèmes

-La valorisation des cultures étrangères dans tous les contenus de cours, particulièrement dans les cours de Humanities qui abordent tous plus ou moins la notion de culture

-L'adaptation de l'approche pédagogique habituelle aux besoins des élèves des communautés culturelles

-L'implantation dans un pays étranger d'un campus d'un collège dans lequel les élèves et les enseignants peuvent se rendre pour travailler ou enseigner pendant les vacances. Le cégep Champlain a un campus au Libéria.

-La création de cours complémentaires directement inspirés de la mosaïque culturelle montréalaise

-L'organisation de voyages d'études ou de coopération pour les élèves

-La création de programmes d'études d'un semestre complet à l'étranger (Israël) ou de programmes d'été à l'étranger (Grèce et Israël) ouverts à tous

<u>Mesures de support et d'ouverture au milieu</u>

-La création de liens formels ou informels entre le collège et les communautés ethniques du quartier. (Community Outreach Programs) Certains cégeps font beaucoup dans le domaine de l'accueil au collège des différentes communautés culturelles du quartier ou de la ville pour des rassemblements à caractère religieux ou profane avec utilisation gratuite des locaux et équipements de l'établissement.

-L'invitation au collège des leaders des principales communautés culturelles de la ville pour rencontres, discussions, débats-midi, etc.

-La création de liens avec des ambassades ou certains consulats afin qu'ils apportent leur appui à l'organisation de voyages ou d'activités culturelles de toutes sortes

Mesures de support-conseil et d'orientation

-L'existence d'un service de conseillers pédagogiques internationaux pour les élèves d'origine étrangère qui ne sont au pays que pour quelques mois ou quelques années

-L'engagement de conseillers pédagogiques issus des communautés culturelles

-La désignation d'un aide pédagogique individuel de la même origine ethnique que celle de l'élève

-L'organisation d'un programme de professeurs-conseillers pour tous les élèves de première année et désignation du conseiller de chacun au cours d'un souper d'accueil communautaire

-L'organisation d'activités diverses d'orientation et de counselling durant la première semaine de cours pour tous les élèves de l'extérieur ou pour tous ceux qui en ont besoin

Mesures de support pédagogique

-La mise en place d'un Centre d'apprentissage ouvert à tous le plus souvent possible et offrant un éventail d'activités de support linguistique et académique aussi varié que possible

-L'organisation d'ateliers de transition à l'école anglaise pour les francophones ou les allophones en provenance d'écoles françaises.

-L'organisation d'ateliers d'adaptation à l'institution pour tous ou pour des groupes précis. Ex: Amérindiens, groupes spéciaux d'étudiants en médecine, nursing, etc.

-L'organisation d'ateliers de transition du collège à l'université

-L'organisation d'ateliers courts ou d'activités de support pédagogique (Self-help Seminars) destinés à tous les groupes qui en font la demande au Centre d'apprentissage ou organisées pour des groupes-cibles issus des minorités ethniques. Ces ateliers portent sur la gestion du temps, l'organisation de l'étude, la prise de notes en classe, la lecture, l'étude et la mémoire, l'écriture, l'acquisition du langage, la passation d'examens, les techniques de recherche, etc.

-L'apprentissage de techniques d'entrevues pour ceux et celles, anglophones ou allophones, qui se dirigent vers certaines facultés contingentées comme le droit, l'art dentaire, etc.

-La création d'un système de tutorat en petits groupes portant sur les habiletés de communication. 3-5 élèves avec des problèmes de communication travaillent une fois la semaine avec un élève-tuteur

-L'existence de Cours-laboratoires (Laboratory Sessions) reliés à certains programmes offerts (Preparatory Arts Program) et recommandés à l'élève à partir du résultat obtenu au test de classement.

-L'existence d'un cours crédité préparatoire au tutorat. L'élève qui s'y inscrit reçoit trois crédits et se prépare ainsi au tutorat. L'élève est choisi à partir de ses résultats antérieurs en anglais et à la suite d'une entrevue avec un professionnel du Centre d'apprentissage.

-La création d'un système payant de tutorat par les pairs-professeurs dans certains programmes comme le nursing ou les techniques administratives

-La création d'un système payant de tutorat par les pairs-étudiants pour tout problème académique dans un programme donné.

-La création d'un système gratuit de tutorat par les pairs-étudiants pour tout problème autre qu'académique

-La mise en place d'un système de parrainage académique pour les élèves de première année par les élèves de deuxième ou de troisième année. Ce

système existe sous deux formes: un parrain-un élève, un parrain-quatre élèves

-L'existence de procédures complètes de contestation ou de recours en griefs pour tout étudiant se sentant lésé. Les plaintes peuvent être déposées à deux niveaux: académique et non-académique

-La création dans chaque département d'un comité des relations étudiantes composé à 50% d'élèves et à 50% de membres du département qui permet à tout élève de porter plainte aussi bien de façon informelle que directement auprès des autorités du collège

-L'adoption d'une politique rigoureuse d'évaluation des enseignants qui sert les intérets des minorités. Un groupe d'élèves, ethnique ou non, peut exiger ou inciter le collège à réévaluer un enseignant. Un enseignant vraiment raciste ne passerait pas le test.

-L'adaptation du matériel didactique utilisé en classe à la réalité multi-culturelle.

-Cours de mathématiques d'appoint offerts à tous ou obligatoires pour les étudiants en difficulté ou ceux qui en ont besoin pour entrer dans le programme de leur choix

-Reconnaissance des acquis sous forme de cours à l'Education Permanente Portfolio Course (360-903)

-STEPS: *Successfull Transition to Employment- Preparation for Success*: Programme d'intégration des femmes adultes au marché du travail à l'Education Permanente où la clientèle est fortement ethnicisée.

<u>Mesures d'accueil</u>

-L'organisation de journées d'accueil en début de session pour toute la population étudiante ou pour des groupes-cibles seulement

-La mise en place par des élèves de deuxième année d'une structure d'accueil destinée à faciliter l'intégration des élèves de première année issus d'un groupe linguistique ou ethnique précis

-La possibilité pour les élèves de première année de disposer d'un local accueillant bien à eux (drop-in area) pour qu'ils puissent y rencontrer les élèves de deuxième et de troisième année qui les parrainent

-La diffusion pour les étudiants étrangers et pour tous ceux qui en font la demande par le Service des Affaires Etudiantes d'informations concernant les politiques générales d'immigration ou l'aide financière disponible

-Le regroupement de tous les étudiants dits "out of town", d'origine ethnique ou non, sous une même structure pour réduire le taux d'abandon et de décrochage élevé chez cette clientèle

<u>Mesure de support institutionnel pour le personnel d'un établissement</u>

-La mise en place d'un E.A.P ou Employee Assistance Program

Ce service est offert à tout le personnel du collège Dawson en quatre langues: français, anglais, espagnol et italien. Il s'agit d'un programme conçu pour venir en aide, sur une base volontaire et confidentielle, à tout employé sans exception, quelle que soit sa langue, culture ou ethnie, aux prises avec un problème d'ordre médical, émotif, financier ou légal assez sérieux pour influencer son rendement au travail. Les cinq (5) premières sessions de consultation sont payées par l'employeur.

DATE DUE

JUL 1 8 RNAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

1993 -03- 0 8

CARR McLEAN, TORONTO FORM #38 297